

Universität Helsinki
Institut für moderne Sprachen
Germanistik

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im DaF- Unterricht an der finnischen Gesamtschule

Masterarbeit
Vorgelegt von Andrea Winter
Betreuerin: Anta Kursiša
FS 2019



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Germaanimen filologia	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Nykielien laitos			
Tekijä – Författare – Author Andrea Winter			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im DaF-Unterricht an der finnischen Gesamtschule			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu – tutkielma		Aika – Datum – Month and year 04/2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 66 + 39
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on soveltaa monikielisyysdidaktiikan periaatteita suomalaisen peruskoulun saksanopetukseen. Tutkielmassa laaditaan opetus- ja oppimateriaalia saksan B2-oppimäärän opettamiseen monikielisyysdidaktiikan pohjalta. Kieliä vertaileva opetus tukee tutkitusti oppilaiden kielitietoisuutta ja monikielisyyttä.</p> <p>Tutkielman teoriatausta koostuu monikielisyystutkimukseen perehdytyksestä, monikielisyysdidaktiikan periaatteiden analysoinnista sekä peruskoulun opetussuunnitelman (2014) että eurooppalaisen viitekehyksen perusteiden erittelystä. Sen avulla kuvailen ja perustelen laatimaani opetus- ja oppimateriaalia.</p> <p>Tutkielman teoreettinen lähtökohta on monikielisyystutkimus. Sen avulla selvitetään toisen vieraan kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja havainnoidaan sitä, miten kielet eroavat toisistaan. Lisäksi avataan monikielisyiden ja kielitietoisuuden käsitteitä.</p> <p>Monikielisyysdidaktiikka tukeutuu kielten opettamisessa aiemmin opittuihin kielitaitoihin. Niiden avulla oppilaat opiskelevat uutta kieltä nopeammin ja muistavat helpommin opittuja tietoja. Tämä vieraan kielen pedagogiikkaan kuuluva suuntaus pyrkii yhdistämään vanhaa ja uutta kieliin liittyvää taitoa ja tietoa vertailemalla kieliä kolmella eri tietotasolla: deklarativisen, proseduraalisen ja kulttuurienvälisen oppimisen tietotasolla. Deklaratiiviseen tietoon kuuluu muun muassa fonologiaa, sanastoa, morfologiaa ja syntaksia koskeva tieto. Proseduraalisella tietotasolla käsitellään <i>oppimaan oppimisen taitoja</i>, toisin sanoen tietoa omasta oppimistyylistä, oppimisstrategioista ja opiskelutaidoista. Kulttuurienvälisessä oppimisessä muokataan ja kyseenalaistetaan omiin kulttuuriin taustoihin perustuvia näkökulmia.</p> <p>Opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen perusteet antavat puitteet monikieliseen ja monikulttuuriseen kieltenoppimiseen. Suomalaisissa peruskouluissa pakollisen vieraan kielen opiskelu alkaa viimeistään kolmannella luokalla (tavallisesti englanti). Sen lisäksi peruskoulun oppilaat opiskelevat kuudennesta kouluvuodesta lähtien toista vierasta kieltä pakollisena (yleensä ruotsi). Valinnaisen saksan kielen opiskelu (B2-oppimääränä) alkaa kahdeksannella luokalla kolmantena vieraana kielenä englannin ja ruotsin jälkeen. Tästä johtuen on mahdollista käyttää aiemmin saatuja kielitaitoja saksan opetuksessa.</p> <p>Laatimani oppimateriaali koostuu kahdesta kappaleesta, joihin sisältyy harjoituksia, pelejä, reflektoinnin ja itsearvioinnin tehtäviä sekä arviointiehdotuksia. Tämän materiaalin kautta oppilaat perehtyvät seuraaviin teemoihin: Tutustuminen, harrastukset ja vapaa-aika.</p> <p>Tärkeimpiin havaintoihin kuuluu, että monikielisyysdidaktiikan periaatteet ovat opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen perusteiden ansiosta soveltuvia saksan B2-oppimäärän opettamiseen. Lisäksi aiemmin opitut kielitiedot ja -taidot englannin ja ruotsin opetuksesta tarjoavat optimaalisen pohjan kieliä vertailevaan ja kielirajoja ylittävään saksan opetukseen. Jatkotutkimuskohteena voitaisiin tutkia esimerkiksi, miten monikielisyyttä huomioivat ja kielitietoisuutta edistävät harjoitukset vaikuttavat kielen oppimisprosessiin sekä oppilaiden motivaatioon.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords monikielisyysdidaktiikka – vieraan kielen opiskelu peruskoulussa – saksa vieraana kielenä			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Yliopiston pääkirjasto, Kaisa-talo			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1 Theoretische Grundlagen unter Berücksichtigung der Forschungsentwicklungen	3
1.1 Terminologische Differenzierung im finnischen Kontext	4
1.2 Forschungsstand Mehrsprachigkeit	8
1.3 Modelle zum mehrsprachigen Lehren und Lernen	10
1.3.1 Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit	10
1.3.2 Faktorenmodell 2.0	11
1.3.3 Rollen-Funktions-Modell	17
1.4 Vergleich der Modelle	18
2 Berücksichtigung des mehrsprachigen Lehrens und Lernens in der Fremdsprachendidaktik	20
2.1 Heutige Tendenzen der Fremdsprachendidaktik	20
2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik	21
2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im DaF-Unterricht	22
2.3.1 Tertiärsprachendidaktik	23
2.3.2 EuroComGerm	31
2.4 Zusammenfassung und Anhaltspunkte für die Umsetzung	34
3 Rahmenbedingungen für den Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik im finnischen Deutschunterricht	37
3.1 Institutionelle und fachliche Rahmenbedingungen	37
3.1.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen	37
3.1.2 Referenzrahmen für Plurale Ansätze (RePA)	39
3.1.3 Das nationale Kerncurriculum für die Gesamtschule	40
3.2 Sprachliche Voraussetzungen	42
3.2.1 Sprachvergleich	43
3.2.2 Sprachliche Kompetenzen der Lernenden anhand der Vorgaben in POPS	46
3.3 Zusammenfassung und Anhaltspunkte für die Umsetzung	48
4 Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im finnischen Deutschunterricht: Lehr- und Lernmaterial für den Anfängerunterricht	51
4.1 Kurzpräsentation der erarbeiteten Kursmaterialien	51
4.2 Theoretische Begründung der Übungseinheiten	51
4.2.1 Themenwahl	51
4.2.2 Wahl der Aufgabenstellungen	52
4.2.3 Berücksichtigung des M-Faktor	53
4.2.4 Berücksichtigung von emotionalen Faktoren	55
4.4 Methodische Hinweise	56
5 Zusammenfassung und Ausblick	58
6 Literaturverzeichnis	60
Anhang	67

Einleitung

Die Gesellschaft verändert sich unaufhörlich und mit ihr auch die Anforderungen an die Schulen. Diese müssen nicht mehr lediglich Fachwissen in abgetrennten Disziplinen vermitteln, sondern sollen die Schüler¹ auf eine nach Effizienz strebende, interkulturelle und vielsprachige Welt vorbereiten, wobei Sprachen vor allem als Mittel zum Zweck bzw. als Kommunikationsmittel zur Verwendung kommen. Diese Neugewichtung der Lernziele ist in Finnland deutlich mit der Einführung des nationalen Curriculums für die Gesamtschule 2014² (POPS) zu erkennen. Zum einen sollen den Schülern Lernmethoden aufgezeigt werden, die die Lerneffizienz steigern (POPS 2014: 20). Zum anderen legt POPS (ebd.) Wert auf eine Bewusstmachung und kritische Analyse eigener Denkweisen. Ein dritter Punkt, den POPS (ebd.) hervorhebt und der für diese Arbeit relevant ist, ist die Erkennung von Zusammenhängen und Ähnlichkeiten zwischen dem Erlernten und dem noch zu Erlernenden. Dadurch kann das Wissen fächer- und sprachenübergreifend verbunden werden. Schon der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) erkannte die Vielschichtigkeit und Verflechtung von Sprachkenntnissen und entschied sich deshalb, die Mehrsprachigkeit als einen Orientierungspunkt für die von ihm formulierten Rahmenbedingungen miteinzubeziehen:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat 2001: 17)

Darüber hinaus hat die DESI-Studie (Hesse/Göbel/Hartig 2006: 226) erwiesen, dass Mehrsprachigkeit als Mittel zur Förderung des schulischen Fremdsprachenlernens dienen kann, da Lernende ihr schon erworbenes Wissen bezüglich des Sprachenlernens nutzen können.

Meine Arbeit strebt danach, die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik mitsamt ihren didaktisch-methodischen Prinzipien genauer zu betrachten und mithilfe einer Analyse der curricularen Vorgaben in den finnischen Kontext zu setzen. Diese Verknüpfung legt den Grundstein für eine Realisierung mehrsprachiger Ansätze im DaF-Unterricht für die 8. Klasse einer finnischen Gesamtschule. Diese Umsetzung erfolgt anhand eines Unterrichtskonzepts, das Aktivitäten, Übungen und methodische Hinweise mitsamt Evaluationsvorschlägen in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen umschließt.

¹ In dieser Arbeit wird die generische maskuline Form (bspw. Bürger und Schüler) für Menschen jedes biologischen Geschlechtes verwendet.

² Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS)

1 Theoretische Grundlagen unter Berücksichtigung der Forschungsentwicklungen

„Mehrsprachigkeit ist ein komplexes Phänomen, das in vielen Teilen der Welt seit jeher eine Normalität darstellt.“ (Hu 2016: 10) Diese Aussage kann Hufeisens (2003: 97) und Riehls (2014: 9) Auffassungen gleichgestellt werden, die Mehrsprachigkeit habe sich zu einer linguistischen Norm entwickelt, wobei nebst Hu auch Jessner (2008: 270) auf die zunehmende Komplexität des Sprachlernprozesses aufgrund der multilingualen Entwicklung hinweist. Der Terminus Mehrsprachigkeit kommt in der deutschsprachigen Forschung unter anderem als Synonym von Bilingualität bzw. Zweisprachigkeit zur Anwendung (Riehl 2014: 9).

In einem Positionspapier der Europäischen Kommission (o.J.) zur Mehrsprachigkeit wird betont, dass das Erlernen von Sprachen als Brücke und laut Riehl (2014: 18) auch als gesellschaftliches Kapital dienen kann, das den Lernenden neue Perspektiven auf andere Länder und Kulturen ermöglicht: „Je mehr Sprachen man beherrscht, desto mehr hat man auch Einblick in andere Kulturen, und das erhöht die interkulturelle Kompetenz bzw. die Flexibilität, Perspektiven zu wechseln“ (Riehl ebd.). Weitere Vorteile der Mehrsprachigkeit sieht die Europäische Kommission darin, dass sie die gegenseitige Akzeptanz sowie die Wettbewerbsfähigkeit von Arbeitnehmern fördert und auch internationale Wirtschaftsbeziehungen begünstigt (Riehl 2014: 18). Deshalb hat sich die Europäische Kommission das Ziel gesetzt, das sogenannte Barcelona-Ziel, dass alle EU-Bürger nebst ihrer Erstsprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollen. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Begrifflichkeit Erstsprache an Stelle des alltäglichen Ausdrucks Muttersprache benutzt, da die sprachliche Reihenfolge des Erwerbs im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik bedeutend ist und die Erstsprache klarer mit den Begriffen Zweit- bzw. Drittsprache assoziiert werden kann. Aufgrund dieser Entwicklungen wird die folgende Fragestellung unvermeidbar: *Wer oder was gilt heutzutage als mehrsprachig?* Um diese Frage angemessen beantworten zu können, soll im Folgenden eine kurze Übersicht über die Entwicklung der Begriffsdefinition gegeben werden.

Die von Hufeisen/Neuner (2005: 18) aufgeführte Orientierung des früheren Fremdsprachenunterrichts an einem *near nativeness*-Sprachniveau war auch in der Forschung zur Mehrsprachigkeit allgegenwärtig: Von Mehrsprachigkeit einer Person war die Rede, wenn ein Sprecher erst über eine der „Erstsprache entsprechende“ Sprachkompetenz in mindestens zwei Sprachen verfügte (Neuner et al. 2009: 19 und Meißner 2004: 227). Hufeisen/Neuner (2005: 18) erklären sich die Popularität der traditionellen Auffassung wie folgt: „Dahinter steht wohl bis heute das Ideal des ‚gebildeten Menschen‘, der die Zielsprache

nicht nur in Wort und – vor allem – Schrift möglichst perfekt beherrscht, sondern sich auch in der zielsprachlichen Kultur ‚wie ein Einheimischer‘ auskennt.“ Andererseits erkannte Macnamara (1967: 60) schon in den 1960er Jahren eine Abwendung von den *near nativeness*-Sprachkenntnissen sowie eine Erweiterung von möglichen Begriffsdefinitionen. Zusammenfassend wird eine Neuorientierung des Begriffs Mehrsprachigkeit deutlich: Er strebt nicht mehr nach dem Ideal einer „Erstsprache entsprechender“ Sprachkompetenz. Vielmehr orientiert sich die aktuelle Auffassung von Mehrsprachigkeit an praktischen sprachlichen Fähigkeiten, die die Interaktion zwischen Kulturen und Ländern ermöglichen und erleichtern. Diese Neuorientierung kann ferner als eine Abkehr von dem Konzept der „echten“ Mehrsprachigkeit (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015: 209) angesehen werden. Diese dynamische Entwicklung der Mehrsprachigkeit wird teilweise durch Globalisierung und Migration gestärkt, die zusammen zu einem umfangreicher werdenden Sprachkontakt führen (Hu 2016: 10f.), die Funktionen der Gesellschaften und ihre Landessprachen verändern und die Einstellung zu sprachlichen Normen anpassen (Meißner 2004: 228). Diese Tendenz wiederum verlange unweigerlich „mehr Brücken“ zwischen Sprachen und Kulturen (Hu ebd.).

1.1 Terminologische Differenzierung im finnischen Kontext

Das Konzept ‚Mehrsprachigkeit‘ kann als Sammelbegriff von unterschiedlichen Erscheinungsformen angesehen werden. Im Fokus stehen dabei vor allem die Plurilingualität und Multilingualität (Meißner 2004: 227 und Haider 2010: 207f.). Riehl (2014: 12) führt zusätzlich noch eine dritte Dimension ein, die sogenannte institutionelle Mehrsprachigkeit³. Diese befasst sich mit der Verwendung unterschiedlicher Arbeitssprachen. Meißner (2004: 227) und Riehl (ebd.) betonen, alle Formen der Mehrsprachigkeit seien in der lebensweltlichen Realität eng miteinander verflochten. Hinzu kommt, dass allesamt dasselbe Kernziel verfolgen: Das Erfüllen von kommunikativen Bedürfnissen (Meißner 2004: 229):

[...] A person [sic] can be considered as plurilingual if they have limited knowledge in two further languages, in addition to their mother tongue, in several areas of discourse, so that they can build social contacts in these languages when writing or reading, speaking or listening. (Bertrand/Christ 1990, zit. nach Meißner 2004: 229)

Abgesehen von der engen Verflechtung und den gleichen Kernzielen unterscheiden sich die Plurilingualität und Multilingualität in ihrer Entstehungsart (Meißner 2004: 227): Die Multilingualität bildet sich dadurch aus, dass die Menschen der Zielsprache zufällig und unkontrolliert ausgesetzt sind (Meißner ebd.). Im Gegensatz dazu sieht Meißner die Plurilingualität als Resultat organisierten Lernens, beispielsweise im schulischen Kontext.

³ Im Hinblick meiner Arbeit scheint diese Dimension jedoch irrelevant, sodass nur auf die individuelle und gesellschaftliche Dimension der Mehrsprachigkeit näher eingegangen wird.

Dennoch erkennt er (ebd.) den eher unrealistischen Unterton dieser Unterscheidung, da sich das organisierte Lernen sowie das zufällig in Berührung kommen mit der Zielsprache und Kultur ständig verändern und ineinanderfließen.

Multilingualität

Neuner et al. (2009: 17f) bezeichnen die Multilingualität als Sprachenvielfalt eines Landes oder einer Region. Diese Sprachenvielfalt ist je nach geografischer Lage unterschiedlich ausgeprägt. Von dem Status der Sprache abhängig, ob Staatssprache, Minderheitssprache oder Hochsprache, werde sie als Pflicht- oder Wahlfach angeboten oder aber ganz aus dem schulischen Unterricht ausgeschlossen (Neuner et al. 2009: 18). Auch ich bin der Meinung, dass die Multilingualität eines Landes oder einer Gemeinschaft maßgeblich für das Sprachangebot an Schulen ist. Da diese Arbeit sich mit dem DaF-Unterricht als B2-Sprache an einer finnischen Gesamtschule beschäftigt, ist es sinnvoll, die Multilingualität im finnischen Kontext genauer zu betrachten.

Auf dem globalen Arbeitsmarkt ist die meistgesprochene Sprache Englisch, aber auch Sprechende von sogenannten kleineren Sprachen sind dank der hohen Verflochtenheit von Sprache und Kultur (Riehl 2014: 18) gefragt wie nie zuvor (Digert/Tamminen 2016: 3). Als Resultat der englischsprachlichen Dominanz sehen Digert/Tamminen (ebd.) die Tatsache, dass man heutzutage in Finnland englische Sprachkenntnisse als eine Selbstverständlichkeit auffasst, die von jedem Bürger verlangt werden kann. Aufgrund dieser Dominanz des Englischen als lingua franca werden nur in den größten finnischen Gemeinden andere Sprachen als Englisch für den A1-Sprachunterricht, der in der ersten, zweiten oder dritten Klasse beginnt, angeboten (Digert/Tamminen 2016: 21). Neben dem Englischen hat auch die schwedische Sprache eine nicht zu übersehende Rolle in der finnischen Gesellschaft und dementsprechend auch an finnischen Schulen. Schwedisch ist als zweite offizielle Landessprache in der Verfassung Finnlands verankert (Digert/Tamminen 2016: 5): Erstens wird dadurch die Sprache der Schwedisch sprechenden Minderheit in Finnland anerkannt und es werden ihnen die gleichen Rechte wie der finnischsprachigen Bevölkerung garantiert. Zweitens ist Finnland Teil der nordischen Länder, die gleichzeitig wichtige Handelspartner sind. Da Schwedisch den Status einer offiziellen Landessprache Finnlands besitzt, ist es als Pflichtfach an finnischen Gesamtschulen entweder als A1-Sprache oder, wie es meist der Fall ist, als B1-Sprache zu erlernen (siehe Abb. 1) (Digert/Tamminen 2016: 20).

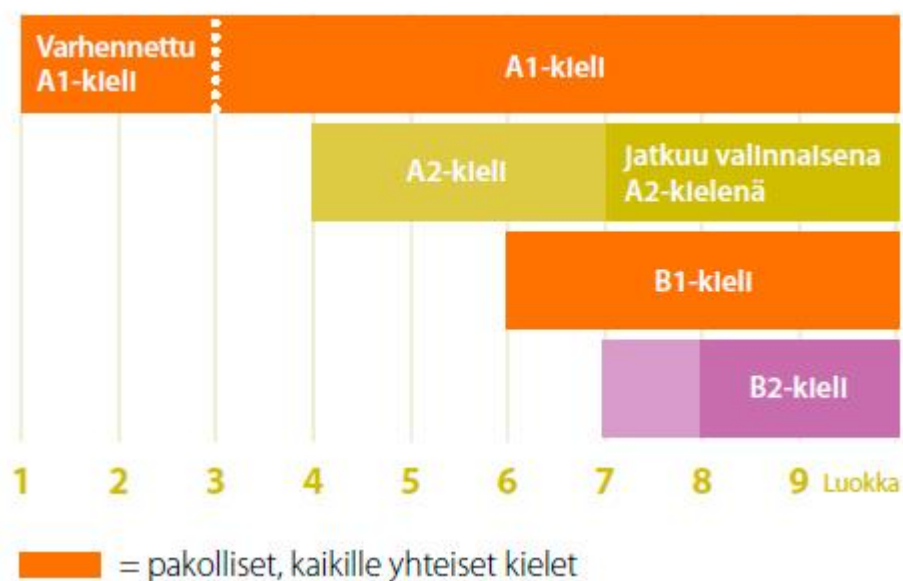


Abb. 1: das Sprachangebot an finnischen Gesamtschulen (Helsingin kaupunki 2016)

Auch das Unterrichten von anderen Fremdsprachen wie Deutsch, Russisch, Französisch oder Spanisch ist in der finnischen Geschichte verwurzelt. Schon seit Beginn des Sprachenunterrichts an finnischen Gesamtschulen in den 1960er Jahren hatte Deutsch, im Gegensatz zu Englisch, infolge des Handels und des Reisens eine bedeutsame Stellung (Digert/Tamminen 2016: 6). Im Jahr 1962 lernten in Finnland rund 43 Prozent Deutsch als erste Fremdsprache (Piri 2001: 114). Später nahm die Prozentzahl jedoch ab, bis zu ungefähr acht Prozent im Jahr 1974 (Piri ebd.). Tuokko et al. (2012: 13) vermuten, dass mit dem Beitritt Finnlands zu der Europäischen Union (EU) 1994 dem Interesse an der deutschen Sprache zusätzlich noch geschadet wurde, wobei gleichzeitig das Englische einen Aufschwung erlebte. Im selben Jahr wurde die A2-Sprache als Wahlfach landesweit an finnischen Gesamtschulen eingeführt, wodurch Deutsch (saksa) als fakultative zweite Fremdsprache bis 1997 einen Aufschwung erlebte (opetushallitus) (siehe Abb. 2):

	englanti	ruotsi	ranska	saksa	venäjä	espanja	muut	yht %
1994	9,6	1,7	0,9	4,1	0,1	-	0,4	<u>16,9</u>
1995	9,8	4,6	2,3	12,6	0,2	-	0,6	30,1
1996	10,4	6	2	16,9	0,2	-	1,3	36,8
1997	10,5	6,9	3,1	19,3	0,3	-	0,7	40,8
-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	7,5	7,4	2,5	5,4	0,4	-	0,3	<u>23,5</u>
2010	7,6	7,5	2,8	5,5	0,6	-	1,4	25,4
2011	8,3	7,1	3	5,4	0,5	0,6	0,6	25,6
2012	7,9	7,4	2,8	6,2	0,8	0,7	0,8	26,6
2013	8	7,8	2,6	5,6	1,1	0,7	0,8	26,6
2014	8	7,5	2,8	5,7	1,6	0,8	0,8	27,2
2015	8,1	7,4	2,6	5,5	1,3	0,8	0,8	26,5
2016	8,3	7,2	2,6	6,1	0,7	1,1	0,7	26,7

Abb. 2: Prozentsatz der 5.Klassen, die den A2-Sprachenunterricht besuchen.

Von 2000 bis 2009 nahm dieser Anteil kontinuierlich ab. Dies kann dadurch erklärt werden, dass das Anbieten des A2-Wahlfachs für die Gemeinden aufgrund von Veränderungen im Grundschulgesetz nicht mehr verpflichtend war (Tuokko et al. 2012: 15). Seit der Jahrtausendwende wählen rund ein Viertel aller Schüler eine A2-Sprache und lediglich jeder zehnte wählt eine B2-Sprache (Opetushallitus). Wie die untenstehenden Statistiken bestätigen, ist Deutsch als A2-Wahlfach die drittbeliebteste (siehe Abb. 3) und als B2-Wahlfach mit Abstand die begehrteste Fremdsprache (siehe Abb. 4):

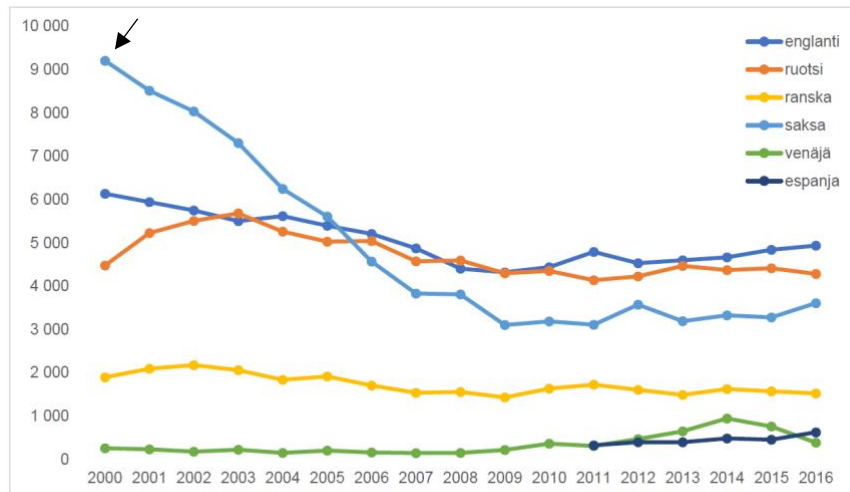


Abb. 3: A2-Sprachwahl der 5.Klassen

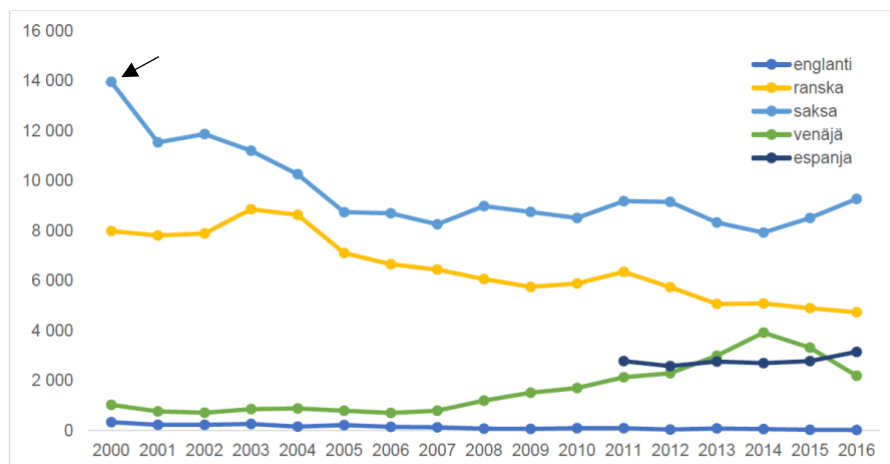


Abb. 4: B2-Sprachwahl der Klassen 7-9

Abschließend muss berücksichtigt werden, dass durch den neuen Lehrplan für die Gesamtschule die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden der Wahlfächer massiv verringert wurde und dass die Schulen nicht mehr verpflichtet sind, das Wahlfach B2-Sprache anzubieten (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010: 120).

Plurilingualität

Neuner (2009: 2) differenziert zwischen dem individuellen Sprachenlernen in einem bestimmten Kontext (Plurilingualität) und der multilingualen Umgebung der Lernenden (Multilingualität). Im Unterschied zu Multilingualität bezeichnen Neuner et al. (2009: 17) die Plurilingualität als die „Mehrsprachigkeit des Individuums, also die Sprachen, die eine Person ‚im Kopf‘ hat“. Außerdem wechsle jeder Mensch je nach Situation zwischen verschiedenen Variationen der eigenen Sprache (Neuner et al. 2009: 19). Deshalb sei jeder Mensch von Grund auf mehrsprachig. Der gleichen Auffassung sind Haider (2010: 207f.) und Bausch (2007: 439f.): Jede Person besitze eine sogenannte innere Mehrsprachigkeit, die wiederum in simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit unterteilt werden kann. Simultane Mehrsprachigkeit bedeutet, dass mehrere Sprachen natürlich und gleichzeitig im Kleinkindalter erworben werden. Die sukzessive Mehrsprachigkeit hingegen deutet auf einen natürlichen oder gesteuerten Erwerb von Sprachen hin, der nacheinander verläuft (Haider 2010: 207). Im Laufe der Zeit entwickelt sich die menschliche Fähigkeit, neben diesen Variationen auch weitere Fremdsprachen zu erlernen, die äußere Mehrsprachigkeit entsteht (Hufeisen/Neuner 2005: 14f. und Neuner et al. 2009: 19). Hufeisen/Neuner (ebd.) sowie Neuner et al. (ebd.) bezeichnen die innere Mehrsprachigkeit als das Wissen um unterschiedlichen Varianten der eigenen Sprache, beispielsweise von Dialekt oder Fachsprache.

Die innere in Verbindung mit der äußeren Mehrsprachigkeit tragen zur Entfaltung der grundlegenden menschlichen Sprachfähigkeit bei (Neuner et al. 2009: 19). Im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem die Plurilingualität, die Mehrsprachigkeit der Lernenden, von Wichtigkeit. Schüler, die in der 8. Klasse das B2-Fach wählen, lernen mit großer Wahrscheinlichkeit Deutsch als dritte, neue Fremdsprache kennen. Infolge des Pflichtfaches Schwedisch und des beliebten Faches Englisch sammelten diese Schüler schon vor Beginn des Deutschunterrichts Wissen über Sprache, das Sprachenlernen und interkulturelle Aspekte. Dadurch entwickelte sich ihre äußere Mehrsprachigkeit.

1.2 Forschungsstand Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit, als junger Forschungsgegenstand (Hu 2016: 10), beschäftigt sich mit der plurilingualen Sprachentwicklung, bei der durch sprachliche Handlungssituationen die Wort-, Satz-, Textebene sowie die metasprachliche und metakognitive Ebene miteinander vernetzt werden (Budde 2016: 1). Die sprachspezifischen Charakteristika in Kombination mit der vielfältigen Sprachenfolge und den Transfermöglichkeiten (Jessner 2008: 271) führen zu einem umfangreichen, komplexen und dynamischen Spracherwerb, der dadurch die Entwicklung geeigneter Erhebungsformate merklich erschwert (Budde ebd.). Im Vergleich

mit dem Zweitsprachenerwerb ist der mehrsprachige Erwerb bei weitem vielschichtiger und komplizierter aufgebaut (Jessner ebd.). Die multiple Sprachentwicklung könne nach Jessner (2008: 272) weder eine lineare noch eine endgültige Eigenschaft vorweisen und sei von Spracherosion oder -verlust betroffen. In der Mehrsprachigkeitsforschung wird betont, dass ihr Forschungsgegenstand nicht als addierte Einsprachigkeit analysiert werden kann, sondern als ein umfassendes System mit andersartigen Facetten und Regeln (Jessner 2008: 280, Jessner/Allgäuer-Hackl 2015: 210ff.). Deshalb stehen zunehmend die Gemeinsamkeiten und Differenzen des L2⁴- und L3-Erwerbs im Mittelpunkt (Jessner 2006: 21). Die Untersuchungen widmen sich dabei u.a. dem sprachübergreifenden lexikalischen Transfer, den Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf den Erwerb der L3 und der Dreisprachigkeit von Kindern (ebd.). Zahlreiche Ergebnisse dieser Studien deuten Jessner (ebd.) zufolge darauf hin, dass sich der Erwerb der L3 mehr auf die Sprachkenntnisse der L2 als auf die der L1 stützt, besonders wenn die L1 typologisch nicht mit der L2 bzw. L3 verwandt ist. Bis zu jetzigem Zeitpunkt ist die Mehrsprachigkeitsforschung der Ansicht, die Mehrsprachigkeit könne entweder natürlich, institutionell oder in gemischter Form erworben werden (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015: 210). Dies modifiziert gemeinsam mit den sozialen, psycholinguistischen und individuellen Faktoren die plurilinguale Entwicklung des Lernenden. (Herdina/Jessner 2002: 126)

Es existieren zahlreiche Modelle für die Erforschung multilingualer Phänomene. Didaktisch ausgerichtete, sogenannte mehrsprachigkeitsdidaktische Modelle nehmen sich zum Ziel, eine effizientere Förderung und Ausnutzung aller L3-spezifischen Gegebenheiten im schulischen Unterricht zu erreichen (Roche 2013: 199). Dabei besitzen allesamt die gleiche Grundannahme, das erworbene und das zu erwerbende Sprachwissen bzw. die Sprachlernstrategien interagieren miteinander und bauen aufeinander auf (Juhásová 2016: 30, Hufeisen 2003: 98f.). Dennoch herrscht weder Einigkeit über das Ausmaß und die Art der Wechselwirkung zwischen dem L1-, L2- und L3-Wissen noch über denkbare Sonderstellungen von den Sprachen (Juhásová ebd.).

Schließlich sind sich alle didaktisch ausgerichteten Modelle der Relevanz von lernerexternen, lernerinternen und linguistischen Faktoren während des Sprachlernprozesses bewusst und räumen ein, dass gravierende Mängel in diesen Bereichen eine hemmende Wirkung mit sich bringen können (Hufeisen 2003: 106f.). Die Gewichtung dieser Faktoren wird in den Modellen durch die Einnahme verschiedenartiger Perspektiven unterschiedlich realisiert (ebd.: 99). Das *Ecological Model of Multilinguality* von Aronin und Ó Laoire (2001, 2002) zum Beispiel analysiert das multiple Sprachenlernen aus einer soziolinguistischen Sicht mit dem

⁴ Die einzelnen Sprachen werden nach der Abfolge des Spracherwerbs benannt, dies bedeutet, die Erstsprache wird als L1 bezeichnet, die Zweitsprache als L2 und die Drittsprache als L3 (Riehl 2014: 9).

Fokus auf lernerexterne Faktoren bzw. den kulturellen Kontext des Spracherwerbs (Hufeisen 2003: 98). Im Vergleich dazu nehmen Herdina und Jessners Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit (2002) eine psycholinguistische und Hufeisens Faktorenmodell eine linguistische Haltung ein (ebd.). Da sich der Umfang meiner Arbeit mehr auf die linguistischen und lernerinternen Faktoren bezieht, beschränkt sich meine Auswahl auf folgende drei Modelle: Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM), das Faktorenmodell und das Rollen-Funktions-Modell. Das Letztere stellt die sprachübergreifende Verwandtschaft sowie die Ausprägtheit des sprachlichen Vorwissens ins Zentrum der multilingualen Entwicklung. Das DMM und das Faktorenmodell konzentrieren sich größtenteils auf andere linguistische und lernerinterne Faktoren, wobei im DMM keiner Sprache eine Sonderrolle zugewiesen wird (Juhásová 2016: 30), im Gegensatz zur Sonderstellung der L2 im Faktorenmodell und Rollen-Funktions-Modell (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit sind m.E. allesamt relevant, da sich die zu erarbeitenden Übungseinheiten für den deutschen B2-Sprachunterricht einer 8. Klasse auf aus dem Sprachvergleich hervorgehenden Transferbrücken gründiert, unter Einbezug der fremdsprachenspezifischen und lernerinternen Faktoren.

1.3 Modelle zum mehrsprachigen Lehren und Lernen

1.3.1 Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit

Die sogenannte dynamic system theory (DST) kann als angemessene Grundlage fungieren, um die Unterschiede zwischen dem L2- und L3-Lernen zu erklären (Jessner 2008: 273,280). Seit den 1990er Jahren wächst das Interesse, dieses Konzept im Bereich des Zweitspracherwerbs vermehrt anzuwenden, da es alle relevanten Eigenschaften des mehrsprachigen Lernens miteinbeziehen kann (Jessner 2008: 273). Hinzu kommt, dass dieses Modell dem metalinguistischen Bewusstsein, d.h. dem Wissen über den Bau von Sprache und der Fähigkeit, darüber reflektieren zu können (Hufeisen 2003: 104), besondere Aufmerksamkeit schenkt (ebd.: 270). Im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeitsforschung wurde diese Theorie anhand des Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit (DMM) erstmals eingesetzt (ebd.), das als Schnittstelle des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeitsforschung dient (ebd.: 273). Mit diesem Modell konnten verschiedene Aspekte des metalinguistischen Bewusstseins untersucht werden u.a. auf welche Art die Lernenden mit den L3-Defiziten umgehen (die Suche nach Ähnlichkeiten etc.) und welche Rollen die L1 und L2 beim L3-Erwerb einnehmen (Jessner 2008: 278). Mit diesem Bewusstsein, das mit jeder weiteren Sprache geschärft wird, unterscheiden sich Mehrsprachige von Einsprachigen (Hufeisen 2003: 104). Nebst der Akzentuierung des metalinguistischen Bewusstseins beschäftigt sich dieses Modell laut Jessner (ebd.) und Hufeisen (2003: 102) auch mit der Analyse von Sprachen als Entwicklung

individueller Sprachsysteme, die sich kontinuierlich den Veränderungen im Systemumfeld angleichen. Außerdem stehen die einzelnen Sprachsysteme in einer interdependenten Beziehung zueinander, im Gegensatz zur Annahme der Zweitspracherwerbsforschung, die die Sprachen als autonome Systeme betrachtet (ebd.: 274). Nichtsdestotrotz wird in diesem Modell keinem der Sprachsysteme eine Sonderrolle zugewiesen (Juhászová 2016: 30, Hufeisen 2003: 99). Anders als die übrigen mehrsprachigkeitsdidaktischen Modelle berücksichtigt das DMM die Tatsache, dass der Lernende genügend Zeit und Energie für die Aufrechterhaltung des Sprachwissens aufzuwenden hat, um die Stabilität der Sprachsysteme zu gewährleisten (Herdina/Jessner 2002: 98). Ansonsten wird das multiple Sprachlernen durch einen Sprachzerfall gekennzeichnet (Herdina/Jessner ebd.). Auch emotionale Aspekte wie Sprachangst, die durch das Nichterfüllen von Kommunikationserfordernissen entsteht, Motivation und Selbsteinschätzung spielen dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle (Herdina/Jessner 2002: 138ff.). Zudem heben Herdina/Jessner (ebd.) hervor, dass eine Abnahme der Lernanstrengungen durch eine negative Selbsteinschätzung ausgelöst werden kann.

Das DMM betrachtet die dynamische Interaktion zwischen den Sprachsystemen holistisch, unter Berücksichtigung von sozialen und kognitiven Faktoren als bedeutsamen Einflussfaktoren (Jessner 2008: 274). Erst mit dem Zusammenfügen aller Faktoren entsteht der sogenannte Multilingualismusfaktor, auch als M-Faktor bezeichnet (Herdina/Jessner 2002: 129). Dieses Merkmal des mehrsprachigen Lernens, das im einsprachigen System nicht enthalten ist, prägt alle Erwerbsphasen und Sprachlernprozesse (ebd.).

Zusätzlich zur Hervorhebung der lernerinternen und linguistischen Faktoren wie das metalinguistische Bewusstsein, die Fremdsprachenlernstrategien, die Variabilität und Inkonsistenz des multiplen Sprachsystems, der Sprachzerfall und die emotionalen Faktoren gesteht dieses Modell zudem den lernerexternen Faktoren wie Lernumwelt und Kontext eine gewisse Wichtigkeit beim Fremdspracherwerb zu (Herdina/Jessner 2002: 137). Die Art der Zusammensetzung der unterschiedlichen Funktionen, als Funktionsbündel zusammengefasst, variiert von Sprache zu Sprache, was wiederum auch zu den bedeutenden lernerexternen Faktoren zählen kann (Hufeisen 2003: 106). Es ist festzuhalten, dass sich die Art und Priorisierung dieser Faktoren ständig umwandelt und dadurch aus lernerexternen Faktoren lernerinterne entstehen können (ebd.: 105).

1.3.2 Faktorenmodell 2.0

Die Entwicklung von individuellen Sprachprofilen findet nach Neuner (2009: 6) unter Berücksichtigung zahlreicher Faktoren statt. Beim Erlernen der ersten Fremdsprache (L2)

kommen zusätzlich zu den lernerexternen (z.B. die Lernumgebung) und neurophysiologischen Faktoren folgende Einflussfaktoren hinzu: emotionale Faktoren wie Motivation oder Angst, kognitive Faktoren wie Lerntyp und linguistische Faktoren wie Erfahrungen aus dem Erstspracherwerb (Neuner et al. 2009: 26). Dabei werden die Motivation, die individuellen Lebens- und Lernerfahrungen und die Lernstrategien als besonders wichtig angesehen (ebd.). All diese Faktoren werden im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung anhand von Hufeisens Faktorenmodell erfasst (siehe Abb.). Dieses Modell bietet eine theoretische Darstellung des multiplen Sprachenlernens aus einer linguistischen Perspektive mit der Annahme, zwischen der ersten und jeder weiteren Fremdsprache bestehe ein qualitativer und quantitativer Unterschied. (Hufeisen 2010: 200) Diese Abgrenzung resultiere aus den fremdsprachenspezifischen Faktoren, die sich erst ab der L2 entwickeln und mit dem L3-Erwerb in Kraft treten (ebd.: 201, Kursiša 2012: 67, Neuner et al. 2009: 27f.).

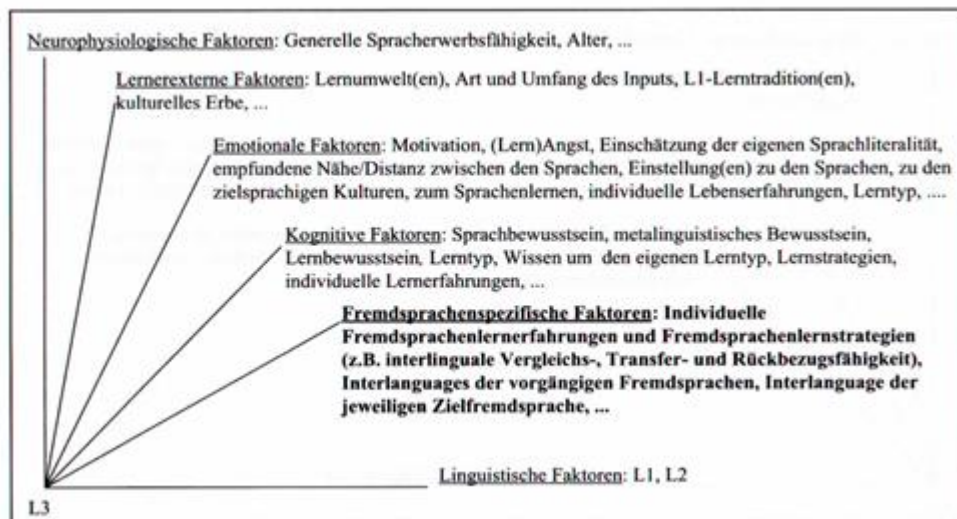


Abb. 5: Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3)

Das durch den L2-Erwerb geformte Lernbewusstsein fungiere deshalb als zentrale Ausgangsbasis für den Fremdsprachenmodus und das weitere Fremdsprachenlernen (Hufeisen 2003: 98,99, Juhászová 2016: 28,30). Damit wird ermöglicht, die modifizierten Gegebenheiten der L3-Lernenden miteinzubeziehen (Hufeisen 2010: 201). Diese Verknüpfungen zwischen den Lernerfahrungen des L2-Lernprozesses und des L3-Lernprozesses wirken sich positiv auf den L3-Erwerb aus, beispielsweise mithilfe von Vergleichen dieser Vorgänge (Hufeisen 2010: 203). Eine zielgerichtete Übernahme der Lernstrategien beeinflusst den L3-Erwerb positiv, wenn sie sich zuvor als hilfreich herausgestellt haben (Hufeisen 2010: 203f.). Auch die Rolle des Wissens um den eigenen Lerntyp sei nicht außer Acht zu lassen, da „das Anwenden von Fremdsprachenlernstrategien mit der Erkenntnis und dem Wissen um den eigenen Lerntyp korreliert“ (Hufeisen ebd.). Die fremdsprachenspezifischen Faktoren, die mit jeder weiteren Fremdsprache verfeinert und

umfangreicher werden, spielen auch dann eine Rolle, wenn sie sich negativ auf das künftige Sprachlernen auswirken (Hufeisen 2010: 204).

Emotionale Faktoren: Motivation und Lernangst

Nicht nur die Menge, sondern auch die Art der Motivation variiert von Lerner zu Lerner (Ryan/Deci 2000: 54). Diese kontinuierliche Variabilität der Motivation gründet sowohl auf deren Ausprägung als auch auf deren Orientierung (ebd.). Die Orientierung der Motivation beschäftigt sich mit den Gründen und Haltungen, die der Motivation zugrunde liegen (ebd.), dabei kann zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation differenziert werden (Ryan/Deci 2000: 55). Die intrinsische Motivation entspringt aus dem angeborenen Interesse, der Neugier und Freude, wohingegen die extrinsische Motivation durch äußerliche Erwartungen, Anforderungen oder Belohnungen hervorgerufen wird (Ryan/Deci ebd.). Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts spielen besonders kursspezifische, lehrerspezifische und gruppenspezifische motivationale Komponenten eine Rolle (Kursiša 2012: 51f.). Anhand von geeigneten Lehrmethoden, relevanten Lernmaterialien, Lehrerverhalten/-stil, Gruppendynamik, Zusammenarbeit und Umgangsnormen können diese drei Komponenten im Unterricht gefördert werden (ebd.). Da Deutsch als Fremdsprache an finnischen Gesamtschulen als Wahlfach gewählt wird, kann davon ausgegangen werden, dass ein gewisses Maß an intrinsischer und/oder extrinsischer Motivation bei den Schülern vorhanden ist. Das von Dörnyei/Ushioda (2009: 29) erarbeitete *L2 Motivational Self System* (L2MSS) beschäftigt sich besonders mit der intrinsischen Motivation im Rahmen des L2-Erwerbs. Das sogenannte ideale L2-Selbst, Soll-L2-Selbst, das eng mit Normen, Einstellungen und Erwartungen des sozialen Umfelds verstrickt ist (Dörnyei/Ushioda 2009: 20), und die L2-Lernerfahrungen werden dabei als zentrale Quellen der L2-Motivation angesehen:

Language learning is a sustained and often tedious process with lots of temporary ups and downs, and I felt that the secret of successful learners was their possession of a superordinate vision that kept them on track. (Dörnyei/Ushioda 2009: 25)

Das ideale L2-Selbst lässt sich als mentale Repräsentation eines gewünschten zukünftigen L2-Selbst beschreiben (Dörnyei/Ushioda 2009: 11), wobei durch die Berücksichtigung der mehrsprachigen Identität bzw. der Wechselwirkung zwischen den L1, L2, Lx Motivationssystemen vom sogenannten idealen mehrsprachigen Selbst die Rede sein wird (Alastair 2017: 549f.). Dieses mehrsprachige Selbstbild sollte mit den Lernenden erarbeitet, elaboriert, anhand von Handlungsplänen konkretisiert und aufrechterhalten werden (Dörnyei/Ushioda 2009: 33ff.). Aktivitäten, die das ideale mehrsprachige Selbst fördern, umfassen beispielsweise vergangene Erlebnisse bzw. Reisen, interkulturelle Begegnungen,

Film und Musik oder Vorbilder eines erfolgreichen L2-Lernenden (Dörnyei/Ushioda 2009: 34). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, mehrheitlich als stärkend und bereichernd angesehen wird, die zudem neue Möglichkeiten und Perspektiven eröffnet (Alastair 2017: 549). Diese persönliche Bindung zu den Sprachen kann anhand des idealen mehrsprachigen Selbst als starke Motivationskraft genutzt werden (Alastair 2017: 559).

Mit dem Kennenlernen einer unbekannten Sprache in einer neu zusammengesetzten Klasse kann die sogenannte situationsspezifische Lernangst der Motivation entgegenwirken. Um die Lernangst zu verhindern bzw. zu verringern, sollten folgende Aspekte miteinbezogen werden: Das Vergleichen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen innerhalb der Fremdsprachen, eine Aneignung unbekannter, deutsch-spezifischen Graphem-Phonem-Korrespondenzen und der Umgang mit fremdsprachlichen Texten im Anfangsunterricht (Kursiša 2012: 55). Beim Letzteren nimmt Kursiša (2012: 56) Bezug auf Untersuchungsergebnisse von Mazza (2000 und 2004), die im Anfangsunterricht eine Entstehung von Unsicherheit und/oder Motivation (durch interessante Textinhalte und Internationalismen) beim Bearbeiten von authentischen Lesetexten, die nicht mit dem Kursbuch in Verbindung stehen, erfassen konnte (Mazza 2004: 45, zit. nach Kursiša 2012: 56). Daraus wird m.E. die Wichtigkeit der Textauswahl im Hinblick auf die Thematik und die Lexik bzw. das Format hervorgehoben.

Kognitive Faktoren: Lernstrategien

Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen hängt nicht von einer einzigen Variablen [sic] ab, sondern wird von einem Zusammenspiel vieler Variablen bedingt, darunter Lernstrategien, Motivation, Intelligenz, Einstellungen (zur Zielsprache, zur Lehrperson, zu den Lernmaterialien), Sprachlerneignung, usw. (Bimmel 2012: 4)

Westhoff (2001: 687) bezeichnet Lernstrategien als von den Lernenden erarbeitete Handlungspläne, mit denen bestimmte Lernziele erreicht, die Lernerautonomie gefördert (Bimmel 2012: 7) und der Spracherwerb möglichst effizient gestaltet werden (Neuner et al. 2009: 66). Die Lernenden beschäftigen sich mit den gestellten Aufgaben, setzen sich Ziele und generieren passende Handlungspläne bzw. Lernstrategien (Bimmel 2012: 5f.). Danach kommen die geplanten Lernstrategien zur Anwendung (Bimmel ebd.). Lernstrategien, wie beispielsweise die Planung und Steuerung der eigenen Lernprozesse, beanspruchen den metakognitiven Bereich, wogegen andere, wie beispielsweise die direkte Verarbeitung des Lernstoffs, sich auf den kognitiven Bereich beziehen (Bimmel 2012: 6).

In der folgenden Tabelle erfasst Bimmel (2012: 5) Lernstrategien, die, nachgewiesen von Cohen/Macaro 2007, erfolgreich von erfahrenen Fremdsprachlernenden eingesetzt wurden:

Metakognitive Ziele (Selbststeuerung)		
Das eigene Lernen planen und einrichten; Das eigene Lernen beobachten und steuern (engl. <i>monitoring</i>); Das eigene Lernen reflektieren und auswerten; ...		
Kognitive Ziele		
Memorisieren	Sprachverarbeitung	Sprachgebrauch
<ul style="list-style-type: none"> – Wortgruppen bilden (kategorisieren); – Kontexte erfinden; – Neue Kombinationen machen; – visualisieren; – Rhythmus verwenden; – Reim verwenden; – Assoziogramm/Semantisches Netz; – Eselsbrücken verwenden; – wiederholen; – Vokabelkartei; – emotionale Bezüge herstellen; – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – sich Notizen machen; – markieren; – Wörter und Ausdrücke analysieren; – Sprachen miteinander vergleichen; – Kenntnisse der Muttersprache übertragen; – Regelmäßigkeiten ermitteln; – Regeln anwenden; – Hilfsmittel verwenden; – ... 	Rezeptiv (Lesen, Hören) <ul style="list-style-type: none"> – Textinhalte vorhersagen/Hypothesen bilden und überprüfen; – Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten; – Bedeutungen aus dem Kontext ableiten; – ... Produktiv (Sprechen, Schreiben) <ul style="list-style-type: none"> – mit allen Mitteln wuchern (z. B. um Hilfe bitten, Mimik/Gestik, Thema wechseln, etwas umschreiben, ...); – Gespräche oder Schreibprodukte vorbereiten, indem man sich Notizen macht; – feste, formelhafte Wendungen verwenden; – Textmusterwissen verwenden; – ...

Abb. 6: Tabelle von erfolgreich eingesetzten Lernstrategien (Bimmel ebd.)

Die Unterteilung in kognitive und metakognitive Strategien schließt den nicht zu übersehenden Nachteil ein, „dass ein und dieselbe Lernhandlung für das Erreichen unterschiedlicher Ziele brauchbar sein kann“ (Bimmel 2012: 6). Aus diesem Grund und da Lernbereiche für Schüler im Jugendalter einfacher zuzuordnen sind, tendiere ich zu der von Haukås (2012: 25) aufgeführten Option, die Lernstrategien nach dem Lernbereich (Wortschatz, Hören, Schreiben, Sprechen und Lesen) zu kategorisieren. Dabei existieren auch hier Überlappungen, z.B. kann der interlinguistische Vergleich bei allen Lernbereichen erfolgreich eingesetzt werden. Bei meinen Übungseinheiten werde ich jedoch von einer vorgegebenen Kategorisierung absehen, i.e. es ist den Schülern überlassen, welche Lernstrategie in welchem Lernbereich für sie am nützlichsten ist.

Für eine erfolgreiche Vermittlung von Lernstrategien empfiehlt Bimmel (2012: 7) der Lehrperson, eine umfangreiche Auswahl an Lernstrategien anzubieten, da „nicht jede Lernstrategie für jeden individuellen Lernenden gleichermaßen nützlich oder geeignet ist“ (Bimmel ebd.). Zudem betonen Bimmel (2012: 8) wie auch Haukås (2012: 23f.) die Notwendigkeit der Bewusstmachung von Lernstrategien. Dabei sollten zuerst Lernstrategien besprochen, gesammelt und geordnet werden, bevor neue Strategien systematisch im

Unterricht erprobt werden, beispielsweise durch Modellierung⁵ (Haukås 2012: 24f.). Besonders beim Erwerb des Wortschatzes der Zielsprache nimmt die bewusste Wahrnehmung des eigenen Lerntyps eine zentrale Rolle ein, wobei es sich häufig um „Mischtypen“ handelt (Neuner et al. 2009: 66). Für eine Aktivierung von möglichst vielen Lerntypen verlangen Neuner et al. deshalb eine Gestaltung der Aufgabenstellungen und Aktivitäten, die unterschiedliche Faktoren wie Verstand und Emotionen oder Nachdenken und Handeln beanspruchen (ebd.: 66f.).

Das Ausprobieren und die Bewusstmachung in Form von expliziten Erklärungen, Reflexion und Einsatz unterschiedlicher Sozialformen geben den Lernenden die Möglichkeit, neue Lernerfahrungen zu sammeln und sich mit ihren bisherigen Lernerfahrungen auseinanderzusetzen und gegebenenfalls gewisse Änderungen in den Lerngewohnheiten (damit im Lernstil) vorzunehmen, die mit dem Lerntyp vereinbar sind. (Kursiša 2012: 67)

Mithilfe einer Befragung von Schülern aus der neunten Klasse fand Juhásová (2016: 35) heraus, dass aus der Sicht der Schüler u.a. Fernsehen, Radiohören, das Notieren von Wörtern und Strukturen sowie Computerspiele mitsamt des Verfassens von Kommentaren zu den effektivsten Sprachlernstrategien zählen. In anderen Worten werden Sprachlernstrategien, die mehr als nur einen Sinneskanal beanspruchen, wie beispielsweise die Kombination von Bild und Ton, als hilfreicher von Lernenden im Jugendalter angesehen. Somit kann man das Hören von Songtexten mit beispielsweise dem Lesen und weiterer Textarbeit wie Übersetzen oder Finden grammatischer Strukturen kombinieren. Diese Strategien sollten fortwährend geübt werden, einschließlich einer Besprechung ihrer Nützlichkeit und der individuellen Vorlieben (Neuner et al. 2009: 92). Das Ziel bei der Integration von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht umfasst laut Kursiša (2012: 104) eine Effizienzsteigerung des Leseverstehens. Es existieren unterschiedlichste Klassifizierungen von Lesestrategien basierend auf empirischen Forschungsergebnissen (ebd.). Kursiša (2012: 108) listet die Einteilung von Bimmel (2002) auf, der Lesestrategien auf drei Ebenen untergliedert: das Leseziel, die Lesestrategie bzw. der Handlungsplan und die Ausführung der Lesestrategien (Kursiša 2012: 110). Die letzte Ebene beinhaltet strategische Lesehandlungen, die einerseits (nicht-)sprachliches Vorwissen⁶ und andererseits informative⁷ sowie strukturmarkierende⁸ Textelemente verwenden (ebd.). Bimmels Unterscheidung der drei Ebenen (das Leseziel, der Handlungsplan und die Ausführung der Lesestrategien) wird bei textbasierenden Aufgabestellungen miteinbezogen: Das Leseziel kann mit inhaltlichen Fragestellungen

⁵ d.h. gewählte Strategien werden von der Lehrperson laut denkend vorgeführt, wobei sich die Schüler ggf. beteiligen (Haukås 2012: 25).

⁶ beispielsweise außertextliche Informationen, Internationalismen und Kognaten, und abgeleitete Satz- und Wortbedeutungen (Kursiša 2012: 110)

⁷ beispielsweise Schlüsselwörter/-fragmente, das Zusammenfassen des Textes und das Suchen von Antworten im Text (Kursiša 2012: 110)

⁸ beispielsweise Überschriften und graphische Merkmale (Kursiša 2012: 110)

gleichgesetzt werden, der Handlungsplan wird mit Beispielen von Lesestrategien (u.a. Nutzen des Vorwissens und der Transferbrücken) realisiert. Schließlich werden diese Strategien angewendet mit den zuvor elaborierten Transfergebieten (Lexik, Morphologie, Syntax und Phonologie) als Orientierungspunkte.

1.3.3 Rollen-Funktions-Modell

Anders als die zwei zuvor erläuterten Modelle räumt das Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg der etymologischen und typologischen Nähe bzw. Ferne der Sprachen eine große Bedeutung ein (Hammarberg 2001: 22 und Hufeisen 2003: 100f.). Die dieser Aussage zugrunde liegenden Untersuchungen erkannten diesen linguistischen Aspekt als Einflussfaktor auf das mehrsprachige Lernen nebst den lernerinternen Faktoren Literalität und die aktuelle Präsenz bzw. Abrufbarkeit, von Williams und Hammarberg *literacy* und *recency* genannt. (Hufeisen ebd.) Die zwei Faktoren *literacy* und *recency* umschließen zum einen die Korrelation zwischen Sprachkompetenz und der Wahrscheinlichkeit, eine schon erworbene Sprache als Hilfe beim Zielsprachenerwerb zu nutzen und zum anderen die Korrelation zwischen Aktualität der schon vorhandenen Sprachkenntnisse und deren möglichen Einsatz beim Erwerb einer noch unbekannten Sprache (Hammarberg 2001: 23). Die linguistischen Faktoren L2-Status (Hammarberg 2001: 23) und etymologische und typologische Beziehung sowie die lernerinternen Faktoren *proficiency* und *recency* sind laut dem Rollen-Funktions-Modell (Hufeisen 2003: 101) richtungsweisend für die Wahl der Funktion der einzelnen Sprachen sowie den Intensitätsumfang. Ihre Auffassung von *proficiency* bzw. Literalität in diesem Kontext widerspricht Jessners Annahme, besonders die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz und nicht das durch Fremdevaluation bewertete Sprachniveau sei von Bedeutung (Hufeisen 2003: 101f.). Ein deutlicher Unterschied zwischen den o.g. Modellen und dem Rollen-Funktions-Modell bestehe außerdem darin, dass die Sprachen nicht aufgrund ihrer Abfolge (L1, L2, L3, usw.) charakterisiert werden, sondern alle der Erstsprache folgenden Sprachen als L2 betitelt werden und die zu erwerbende Sprache als L3 bezeichnet wird (Hufeisen 2003: 99 und Hammarberg 2001: 22). Eine chronologische Zuordnung der Sprachen wie auch ein hervorgehobener Status der L2 würden die Literalität und Sprachpräsenz/-abrufbarkeit völlig ausklammern und verlieren somit ihre Gültigkeit (Hufeisen 2003: 99f.). Anstatt die Sprachen als weitumfassende Sprachsysteme zu betrachten, erfassen Williams und Hammarberg eine der schon erworbenen Sprachen als *default supplier*-Sprache, d.h. als Ausgangspunkt für „direkte Übernahmen oder Übersetzungen“ (Hufeisen 2003: 101). Williams und Hammarbergs zweijährige Studie erwies, dass die erste Fremdsprache als *default supplier*-Sprache vornehmlich für die lexikalische Konstruktion hinzugezogen und gleichzeitig wie die

interlanguage aktiviert wird (Williams/Hammarberg 1998: 295). Dem gegenüber stellen sie die Erstsprache, die von den Lernenden tendenziell eher für metalinguistische Funktionen beansprucht wird. Diese unterschiedlichen Rollen werden dann zunehmend von der L3 bzw. Zielsprache übernommen (ebd.). Eines der sichtbarsten Spezifika dieses Modelles ist die Außerachtlassung der lernerexternen Faktoren (Hufeisen 2003: 106).

1.4 Vergleich der Modelle

Vorteile des Rollen-Funktions-Modells liegen darin, dass es anders als die anderen zwei Modelle die etymologische Sprachverwandtschaft und die Literalität beim multilingualen Spracherwerb miteinbezieht, was wiederum als Grundlage für den Sprachvergleich und das Entwerfen von Transferbrücken dient. Dennoch kann das Fehlen der lernerexternen Faktoren, wie beispielsweise die Lernumwelt, als erheblicher Nachteil dieses Modell angesehen werden. Diese Faktoren werden indes im DMM und im Faktorenmodell berücksichtigt, nebst den zahlreichen lernerinternen Faktoren wie das metalinguistische Bewusstsein, die intrinsische Motivation, die Selbsteinschätzung und das Wissen um den eigenen Lerntyp. Ein weiterer Vorteil dieser Modelle ist das Anerkennen der veränderten Ausgangslage des Erwerbs einer weiteren Fremdsprache. Dieser signifikante Unterschied wird zum einen als M-Faktor im DMM und zum anderen als fremdsprachenspezifische Faktoren im Faktorenmodell definiert. Zumal beim Erlernen der L2 erstmals fremdsprachenspezifische Faktoren hervorgebracht werden und diese den L3-Erwerb merklich prägen, sollte aus meiner Sicht der L2 eine Sonderrolle zugeteilt werden, was zwar im Faktorenmodell realisiert wird, nicht aber im DMM.

Beide Modelle, Herdina und Jessners DMM und Hufeisens Faktorenmodell, betonen die spezifischen Voraussetzungen des mehrsprachigen Lernens mittels des M-Faktors bzw. der fremdsprachenspezifischen Faktoren. Ein weiterer Einwand von Hufeisen (2003: 101), der sich deutlich von dem DMM abwendet, ist die Betrachtungsweise der Sprachen nicht als Sprachsysteme sondern als sogenannte *interlanguages*, die unter Einfluss der verschiedenen Sprachen geformt werden und die Grundlage für den Transfer bilden: „Der entscheidende Aspekt ist hier das Lernen der L2: Mit dem Lernen einer ersten Fremdsprache wird die Grundlage für eine Fremdsprachenlern/-erwerbskompetenz gelegt, die weder beim L1-Erwerb noch mit Beginn des L2-Lernens vorhanden ist“ (Hufeisen 2003: 101). Laut Riehl (2014: 89) bezieht sich das Konzept *interlanguage*, auch als Lernervarietät bezeichnet, auf ein separates System mit eigener Lernergrammatik, die durch Input aus der Zielsprache und Transfer aus den schon erworbenen Sprachen modifiziert wird.

Es existieren aber auch merkliche Konvergenzen zwischen dem DMM und dem Faktorenmodell. Einerseits heben beide die individuellen Voraussetzungen des Lerners wie beispielsweise die Motivation als einen wichtigen lernerinternen bzw. emotionalen Faktor hervor (Hufeisen 2010: 202), wobei das Faktorenmodell diesen Faktor erst mit dem L2-Erwerb einführt, mit der Begründung, der Erstspracherwerb beinhalte schon automatisch eine intrinsische Motivation, ausgelöst durch das Verlangen, individuelle Kommunikationsbedürfnisse zu erfüllen (Hufeisen 2003: 103). Darüber hinaus sind Hufeisen zufolge (2010: 203) emotionale Faktoren wie die Motivation oder persönliche Annahmen über das Verhältnis von den Sprachen zueinander von größerer Bedeutung als vorhandene linguistische Sachverhalte wie beispielsweise die etymologische und typologische Verwandtschaft. Andererseits nennen beide Modelle das metalinguistische Bewusstsein als einen einflussreichen lernerinternen bzw. kognitiven Faktor (Herdina/Jessner 2002: 62 und Juhászová 2016: 28), der in Kombination mit den sprachlichen Vorerfahrungen bzw. Wissen die Sprachbewusstheit bildet (Juhászová ebd. und Kursiša 2012: 61). Auch bei dem lernerexternen Faktor Lernumwelt und Kontext, der sich u.a. mit der Art und dem Umfang des Inputs und mit den konkreten Lern- und Kommunikationssituationen auseinandersetzt, stimmen die beiden mehrsprachigkeitsdidaktischen Modelle überein (Hufeisen 2003: 106). Das Faktorenmodell räumt allen Faktorenbereichen eine einflussreiche Stelle beim mehrsprachigen Lernen ein, dennoch werden die lernerinternen Faktoren verstärkt hervorgehoben:

„Der Unterricht (egal ob Präsenzunterricht, CALL, TELL, allgemeines Selbststudium oder andere alte oder neue Unterrichtsformen) muss Impulse und Anreize schaffen und Hilfen verschiedener Art (u.a. für verschiedene Lerntypen) zur ständigen Verfügung stellen; diese Impulse aufnehmen, diese Hilfen in Anspruch nehmen und diese Anreize umsetzen, muss sodann jedes lernende Individuum selbstständig.“ (Hufeisen 2003: 107)

2 Berücksichtigung des mehrsprachigen Lehrens und Lernens in der Fremdsprachendidaktik

2.1 Heutige Tendenzen der Fremdsprachendidaktik

Die Wissenschaften der Sprachdidaktik erforschen das Lernen und Lehren von Sprachen (Krumm 2010^b: 297). Eine für diese Arbeit zentrale Unterkategorie der Sprachdidaktik, die Fremdsprachendidaktik, befasst sich mit dem Fremdsprachenerwerb (ebd.). Die ersten 30 Jahre der Fremdsprachendidaktik waren geprägt von Vermittlungsmethoden, die die Frage, „wie Lehren und Lernen organisiert wird“ (Doff 2016: 320), zu beantworten versuchten. Bis zu diesem Zeitpunkt konzentrierte sich das Fremdsprachenlernen hauptsächlich auf die Grammatik, die Lese- und Schreibkompetenz und auf das Übersetzen (Meißner 2004: 230). Danach wurden die drei bis anhin dominierenden Methoden, die Grammatik-Übersetzungsmethode, die audiolinguale und die kommunikative Methode, als nicht ausreichend für die Komplexität und Vielschichtigkeit der Spracherwerbsprozesse angesehen (Funk 2010: 941). Dies bedeutete das Ende der makro-methodischen Konzepte und zugleich den Beginn der Post-Methoden-Ära (ebd.). Die Hauptmerkmale dieser Phase bestehen aus der flexiblen Anwendung der methodischen Ansätze in unterschiedlichen Konzepten und der „methodischen Offenheit“ von existierenden Curricula und DaF-Lehrwerken. Deshalb kann kein Curriculum oder Lehrwerk dieser Ära nur einer einzelnen Methode zugeordnet werden. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass eine einzige Methode zu eng gefasst ist, um auf die Vielschichtigkeit von Lernszenarien und Übungsformen zufriedenstellend eingehen zu können (Funk 2010: 942f.). Die aktuelle Forschung zur Fremdsprachendidaktik teilt nun ihren Gegenstandsbereich in folgende, flexiblere Ebenen ein: die theoretische Grundlage, didaktisch-methodische Prinzipien und methodische Konzepte (ebd.). Die erste Ebene befasst sich mit Theorien wie Kognitivismus oder Behaviorismus und leitet Hypothesen ab, die Bedingungen für die zweite Ebene darstellen (ebd.). Ähnlich wie Funk verlangt Klippel (2016: 317) eine Ebene von richtungsweisenden Prinzipien für einen lerner-, sach-, und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Dadurch können für die Lerner relevante Inhalte vermittelt und verknüpfbare Lernprozesse realisiert werden (ebd.). Diese Prinzipien (z.B. Autonomieförderung oder Individualisierung) beeinflussen maßgebend die Unterrichtsvorbereitung sowie den eigentlichen Unterricht (Funk 2010: 942). Das Prinzip der Autonomieförderung, die die „Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lernalers im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts“ (Tönshoff 2007: 333, zit. nach Bimmel 2012: 7) umfasst, kann beispielsweise durch die Vermittlung von Lernstrategien realisiert werden (ebd.). Die Verwirklichung und Gewichtung dieser Prinzipien werden auf der dritten Ebene mithilfe von methodischen Konzepten beschrieben und zusammengefasst. Klippel (2016:

320) fügt hinzu, dass auch der Kontext, die Perspektive der Lehrenden und Lernenden in Verbindung mit dem Lehr-/Lernziel eine nicht zu vernachlässigende Rolle bei der Auswahl und Gewichtung der Prinzipien spielen. Zudem „gilt es zu überlegen, [...] ob zusätzliche didaktisch-methodische Prinzipien sachangemessen und erforderlich sind“ (Klippel 2016: 316). Bei der praktischen Umsetzung dieser Prinzipien sei eine Berücksichtigung aller drei Bereiche des didaktischen Dreiecks, Lehren, Lernen und Lerngegenstand, unausweichlich (Klippel ebd.).

Die bei Funk (2010: 950) genannten Vorteile dieser Neuausrichtung der Fremdsprachendidaktik liegen darin, dass sie eine praxisbasierte Fachdiskussion auslöst und somit eine weitreichende Akzeptanz dieser Modelle erlangt wird. Auch die von Doff (2016: 321) betonte Eigenschaft der Post-Methoden-Ära, Prinzipien aus verschiedenen Methoden parallel aufzugreifen, wirkt sich positiv auf den Fremdsprachenunterricht aus. Zusätzlich sind meiner Meinung nach auch die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität dieses neuartigen Ansatzes beim Fremdsprachenunterricht von Nutzen. Im Gegensatz zu den eher einseitigen Methoden kann die Auswahl der Prinzipien anders ausfallen und/oder verschiedenartig realisiert werden. Zusätzlich haben diese methodischen Ansätze nun die Möglichkeit, sich kontinuierlich „der veränderten Zusammensetzung der Lernerpopulation“ (Klippel 2016: 317) anzupassen. Das zuvor genannte Prinzip der Einsprachigkeit bietet dafür ein anschauliches Beispiel: Im Laufe der Globalisierung wurde dieses Prinzip von der Forderung überholt, „die Voraussetzungen der Lernenden, ihre Erst- und Herkunftssprachen sowie früher gelernte Sprachen“ stärker in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren (Klippel 2016: 318) und sich nicht nur auf die Hürden des Zielspracherwerbs zu konzentrieren (Budde 2016: 1). Genau mit dieser Forderung, die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen als bereichernde Quelle zu nutzen, beschäftigt sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Budde ebd.).

2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik basiert auf einer lernerorientierten Forschung und distanziert sich somit von der traditionellen Fremdsprachendidaktik. Dies bedeutet, dass der didaktische Ansatz den Lernenden und die Lernerperspektive miteinbezieht (Neuner 2005: 13f.). Dieses Konzept grenzt sich von der Auffassung ab, das Erlernen einer Sprache sei ein isolierter Prozess, ohne jeglichen Einfluss von schon vorhandenem Sprachwissen und —fähigkeiten (Krumm 2010^a: 208). Das Ziel des mehrsprachigen Unterrichts besteht darin, „ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Europarat 2001: 17). In anderen Worten konzentrieren sich Lernziele aus der

Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Förderung der Persönlichkeitsbildung, die Entfaltung der Sprachbewusstheit⁹ und der Sprachlernbewusstheit sowie auf die Weiterentwicklung von Lerntechniken und -strategien¹⁰ (Neuner 2009: 6 und Neuner 2005: 18). Zusammengefasst sind folgende von Vicente und Pilypaityté (2014: 53) definierte Ebenen als Eckpunkte der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erkennen: Eine komparative und reflexive Betrachtung der Sprache und des Sprachlernens unter Berücksichtigung der mehrsprachlichen und kulturellen Nuancen. Budde (2016: 1) zufolge baue vor allem „der aufmerksame und reflexive Umgang mit Sprache und Sprachen“ die sprachlichen Kompetenzen des Lernenden merklich aus, was sich wiederum positiv auf den schulischen Erfolg auswirke. Darüber hinaus benennt Juhászová (2016: 30) die Offenheit, eine gewisse Routinehaftigkeit und Selbstständigkeit im Umgang mit Sprachen als signifikante Eigenschaften von L3-Lernern.

Neuner (2009: 2) betont, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht mit einer neuen „Lehrmethode“ gleichzusetzen sei, da sie eine Weiterentwicklung des weltweit etablierten kommunikativen Ansatzes darstellt. Der Unterricht in der Erstsprache diene der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Grundlage, in der die Bewusstheit der Normen, Regeln und des Sprachenlernens gestärkt wird (2009: 6). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik entfaltet sich weiter in Richtung der neuen Medien, des interkulturellen Lernens oder aber auch im Bereich der vergleichenden Linguistik (Neuner 2009: 7). Obwohl die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf konkreten Grundlagen beruht, könne sie lediglich als allgemeingefasster Impuls für den Fremdsprachenunterricht aufgefasst werden (Kursiša 2012: 79f.). Die Tertiärsprachendidaktik dagegen biete spezifische Vorschläge für eine Umsetzung dieser Ausrichtung.

2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im DaF-Unterricht

Es existieren mehrere didaktische Konzepte, die von der Mehrsprachigkeit der Lernenden Gebrauch machen und die auf eine Optimierung des Sprachenlernens durch Bewusstmachung der veränderten Ausgangslage, verglichen mit dem ersten Fremdsprachenerwerb, abzielen (Juhászová 2016: 30). Obwohl „es durchaus möglich ist,

⁹ Es muss darauf hingewiesen werden, dass in der Fachliteratur sowohl der Begriff Sprachbewusstsein wie auch Sprachbewusstheit zur Verwendung kommen. Da Knapp (2010: 297) den Terminus Sprachbewusstsein in Verbindung mit Alltagssituationen setzt und dieser Begriff meiner Meinung nach für diesen Kontext zu weit gefasst ist, wird im Folgenden dem Terminus Sprachbewusstheit Vorzug gegeben.

¹⁰ Brill (2005: 325) weist auf die in der Fachliteratur erarbeiteten, verschiedenartigen Definitionen der Begriffe Lernstrategie und Lerntechnik hin. Dabei unterscheiden sich beide Konzepte durch ihren didaktischen bzw. psychologischen Ursprung. Andere dagegen vertreten die Auffassung, nur den Begriff Lernstrategie zu verwenden (Brill 2005: 325). Der Übersichtlichkeit halber werde ich mich dieser Haltung anschließen und nur den Begriff Lernstrategie in meiner Arbeit benutzen.

verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in ein Lehrwerk zu integrieren“ (Aalto-Setälä 2016: 60), wurden bis anhin diese Konzepte in DaF-Lehrwerken nur sporadisch genutzt oder völlig ausgeklammert (Marx/Hufeisen 2010: 830 und Aalto-Setälä ebd.).

Eine von diesen didaktischen Konzepten, die Tertiärsprachendidaktik, fokussiert sich auf das Vergleichen und Verbinden von deklarativem und prozeduralem Wissen, um so schon vorhandene Sprachlernerfahrungen effizient auszunutzen (Neuner et al. 2009: 24). Die EuroCom-Konzepte ist ein weiterer tertiärsprachendidaktischer Umsetzungsansatz, der sich mit dem Erschließen von Texten befasst. Ein Teilkonzept, die EuroComGerm, bedient sich beim Erschließen von Texten, die in Sprachen aus der germanischen Sprachfamilie verfasst wurden, an schon vorhandenem Sprachwissen aus der L1 (Deutsch) und L2 (Englisch).

2.3.1 Tertiärsprachendidaktik

Die Tertiärsprachendidaktik, ein Teilbereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, zielt darauf ab, „das fremdsprachendidaktische Gesamtkonzept im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren“ (Neuner et al. 2009: 41). Die Ausgangsfrage der Tertiärsprachendidaktik lautet, wie die schon vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen effizient genutzt werden können, um die Folgefremdsprache bzw. die Tertiärsprache zu erlernen (ebd.: 24 und Marx 2010: 167). Fremdsprachlernprozesse, die zeitlich nacheinander einsetzen und parallel verlaufen, werden anhand von Verbindungen untereinander stetig aufgebaut, was die sprachliche Kommunikationskompetenz erweitert (ebd.). Auch Hufeisen (2005: 9) ist der Meinung, dass beim Erlernen einer Tertiärsprache vorhandene Sprachsysteme und Spracherfahrungen, die sich der Lernende zuvor durch das Erlernen der Erstsprache sowie der ersten Fremdsprache angeeignet hat, miteinbezogen werden sollen. Diese aktive Integration des Vorwissens trägt zur Effizienzsteigerung der Lernprozesse bei (ebd.). Durch diese Herangehensweise wird die individuelle Mehrsprachigkeit des Menschen aktiv wahrgenommen (ebd.). Das Fernziel der Tertiärsprachendidaktik sehen Neuner et al. (2009: 24) darin, das Interesse an der Verbesserung und Erweiterung von persönlichen Fremdsprachenkenntnissen auch nach der Beendigung der Schulzeit aufrechterhalten zu können.

Die von Vicente und Pilypaityté (2014: 53) aufgeführten Orientierungspunkte der Mehrsprachigkeitsdidaktik können als konvergent mit den folgenden drei Aspekten des Fremdsprachenlernens angesehen werden, die zugleich die Grundlage der Tertiärsprachendidaktik bilden (Neuner et al. 2009: 24f.): das deklarative Wissen, das prozedurale Wissen und das interkulturelle Lernen. Alle drei Teilbereiche der

Tertiärsprachendidaktik wenden eine kontrastive Herangehensweise an; der zu vergleichende Gegenstand unterscheidet sich jedoch wesentlich: Das deklarative Wissen setzt sich mit dem sprachlichen Wissen, das prozedurale Wissen mit Erfahrungen in Bezug auf Lernmethoden und -strategien und das interkulturelle Lernen mit soziokulturellen Phänomenen auseinander.

Deklaratives Wissen

Dieses Konzept bezieht sich auf die Anknüpfung an das unbewusste Sprachwissen, das aus dem Erwerb der Erstsprache (L1) und ggf. einer Fremdsprache (L2) resultiert (Neuner et al. 2009: 24f.). Im internationalen Kontext ist nach Neuner et al. (2009: 24f.) auch von der sogenannten *language awareness* bzw. Sprachbewusstheit die Rede. Dieser Ansatz wurde laut Budde (2016: 2) anfänglich in die DaM-Didaktik (Deutsch als Muttersprache) eingeführt mit dem Ziel, „die Sprachkompetenz des Deutschen als Erstsprache“ durch die metakognitiven und kognitiven Fähigkeiten im Umgang mit Grammatik und Sprachstruktur zu fördern. Mit dem Fokus auf die metalinguistische Eigenschaft, d.h. die bewusste Wahrnehmung, Steuerung und Veränderung (Knapp 2010: 97), gelangte die Sprachbewusstheit über die DaZ-Didaktik (Deutsch als Zweitsprache) hin zum Fach Deutsch als Fremdsprache, wobei ihr im Bereich Tertiärsprachendidaktik lediglich eine weitreichende Definition zugeschrieben werden kann (Demmig 2016: 73). Die Sprachbewusstheit im fremdsprachendidaktischen Kontext umschließt Knapp (2010: 297) zufolge unter anderem sprachliches Wissen über Lexik, Syntax und Pragmatik. Die systematische sprachübergreifende Komparation, die von Juhászová (2016: 28) als Kernpunkt der Sprachbewusstheit angesehen wird, sowie das Verbinden von diesem Wissen mit dem neu zu erwerbenden Sprachwissen, wurde schon in der sogenannten kontrastiven Erwerbstheorie angewendet und kritisch betrachtet. Diese Kontrastiv-Hypothese erkannte einen systematischen Einfluss der Erstsprache auf die zu erlernende Sprache (Heyd 1990: 14). Daraus resultierten die heutzutage weitverbreiteten Begriffe positiver und negativer Transfer. Bei einem positiven Transfer handelt es sich um eine Übernahme von Elementen und Regeln, die in beiden Sprachen identisch sind (Heyd 1990: 14 und Demme 2010: 343). Dem stellt sie (Heyd ebd.) den negativen Transfer bzw. die Interferenz entgegen, die durch Unterschiede der Sprachen zu Fehlern in der Zweitsprache führt. Heyd (ebd.) stuft die unvermeidbare Verknüpfung von Unterschieden zwischen den Sprachen und das Entstehen von sprachlichen Fehlern jedoch als widerlegt ein mit der Argumentation, dass nichtlinguistische Variablen wie beispielsweise die Lernumgebung oder Motivation der Schüler außer Acht gelassen wurden. Die kontrastive Betrachtung von Sprachen wird in der

Mehrsprachigkeitsdidaktik aktiv angewendet mit dem Ziel, durch die Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden die Effizienz des Sprachenlernens zu steigern (Neuner 2009: 4f.) bzw. „das Spezifische der zu erlernenden Sprache“ zu verankern (Roche 2013: 200). „Das Verstehen wird leichter und der Lernprozess effektiver, wenn die Transfermöglichkeiten der germanischen Sprachen benutzt werden.“ (Neuner et al. 2009: 68)

Transfererscheinungen und Interferenzen erfolgen in unterschiedlichen Gebieten der Sprache, am häufigsten im Bereich des Lexikons anhand von Wort- oder Bedeutungsübertragungen (Riehl 2009: 92). Das Letztere wird als semantischer Transfer bezeichnet (Roche 2013: 200, Riehl 2009: 97, Riehl 2014: 109), der in den meisten Fällen mithilfe von Kognaten¹¹ stattfindet und sowohl Inhalts- als auch Funktionswörter betrifft (Riehl 2014: 109):

a) Semantischer Transfer eines Inhaltswortes:

*Da fühlt er sich sofort **komfortabel**.*

[Bsp. Australien, engl. *to feel comfortable* 'sich wohl fühlen'] (Riehl 2009: 97)

b) Semantischer Transfer eines Funktionswortes:

***Wenn** ich ein ganz junges Kind war [...]*

[Bsp. Australien, engl. *when* 'wenn, als'] (Riehl 2009: 98)

Diese zwei Beispiele eines semantischen Transfers veranschaulichen, wie der Sprecher durch eine versuchte Bedeutungsübertragung des Inhaltswortes *comfortable* und des Funktionswortes *when* Fehler bzw. Interferenzen in der Zielsprache verursacht.

Transfer und Interferenzen erscheinen überdies in der Syntax durch eine Übernahme von syntaktischen Strukturen wie beispielsweise die Wortstellung (Riehl 2009: 99, Riehl 2014: 110). Ferner kann zudem die Häufigkeit von bestimmten Satzkonstruktionen in der Zielsprache beeinflusst werden (Riehl 2014: 111). Phonetische, phonologische und graphematische Merkmale sowie prosodische Muster können in die Zielsprache transferiert werden (Riehl 2009: 107, Roche 2013: 200, Riehl 2014: 110), was sich möglicherweise durch einen ‚fremdsprachlichen Akzent‘ bemerkbar macht (Riehl 2014 ebd.).

Die Morphologie ist der vierte vom Transfer und den Interferenzen tangierte Bereich, der sich mit grammatischen Regeln und Analogiebildungen auseinandersetzt (Riehl 2009: 103). Bei Analogiebildungen ist zu beachten, dass die Integration von Lexemen nicht in allen Sprachen zu gleichem Maße durchführbar ist, als Beispiel führt Riehl (2014: 109) die Mühelosigkeit bei der Übernahme von Verben ins Deutsche mithilfe von den Suffixen *-ieren* und *-en* auf.

¹¹ Etymologisch miteinander verwandte Wörter (Riehl ebd.)

Als weitere Unterkategorien nennt Roche (2013: 200) den pragmatischen und den didaktischen Transfer. Der eine rückt die kommunikativen Konventionen ins Zentrum und der andere konzentriert sich auf die Übertragung von Lern- und Lehrstrategien. (Roche ebd.) Folglich wird der Transfer für zwei Aspekte genutzt: Einerseits kann er für die Erweiterung der Sprachlernbewusstheit nutzbringend sein, andererseits unterstützt er die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten in Bezug auf Phonologie bzw. Prosodie, Morphologie, Lexik und Syntax mithilfe von gebauten „Transferbrücken“ (Neuner et al. 2009: 39). Als „Transferbrücken“ werden Elemente, Einheiten und Strukturen der Tertiärsprache im Vergleich mit der Erstsprache und ersten Fremdsprache bezeichnet (ebd.). Dabei gelte je enger die sprachtypologische Verwandtschaft der Sprachen ist, desto leichter sind die Übergänge erkennbar (ebd.). Dem schließt sich Juhásová (2016: 30f.) mit der Bemerkung an, dass eine nahverwandte Sprache als Kontrolle oder als Konkurrenz herangezogen werden kann. Überdies seien auch die Präsenz der jeweiligen Sprache im Kopf des Lernenden, wie auch die sprachliche Kompetenz in den beherrschten Sprachen für die Priorisierung der Bezugssprachen im Sprachvergleich von Bedeutung (ebd.): „Jedenfalls ist ein gewisser Mindestsprachstand notwendig, damit sprachbezogenes Wissen der L1/L2 in den Spracherwerbsprozess einer Tertiärsprache einfließen kann“ (Juhásová 2016: 31). Während des Sprachvergleichs ist es nach Neuner et al. (2009: 40) bedeutsam, die erkennbaren sprachlichen Konvergenzen und Divergenzen mit den Lernenden zu besprechen und diese dazu anzuregen, die „Transferbrücken“ bewusst wahrzunehmen. Es ist zu berücksichtigen, dass der oben beschriebene Prozess sich lediglich auf das Verstehen der Tertiärsprache auswirkt und eine Anwendung dieses sprachlichen Wissens zusätzlich intensive Besprechung und Bewusstmachung benötigt (Neuner et al. 2009: 40).

Prozedurales Wissen

Das prozedurale Wissen, im englischsprachigen Kontext als *language learning awareness* bekannt, beschäftigt sich mit der Entwicklung der Sprachlernbewusstheit durch das Anknüpfen an vorhandene Erfahrungen mit Lehrmethoden und Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht (Neuner et al. 2009: 24/33 und Gnutzmann 2016: 145). Das prozedurale Wissen kann mit dem in DaF-Lehrwerken thematisierten Konzept „Lernen lernen“ oder Selbstevaluation gleichgesetzt werden (Neuner et al. 2009: 113). Die durch den Transfer ausgelöste Erweiterung der Sprachlernbewusstheit findet mithilfe von Diskussionen über Sprachlernprozesse und Sprachlernerfahrungen statt, die die Lernenden beim Erlernen der L1 und der L2 gesammelt haben (Neuner et al. 2009: 39). Dieser bewusste Umgang mit Lernstrategien spornt Lernende an, eigene Fremdsprachenlernprozesse zu durchschauen

und ggf. zu modifizieren (ebd.), um die Regelstrukturen einer Fremdsprache schneller erfassen zu können (Juhászová 2016: 28).

Neuner et al. (2009: 113) führen die bewusste Wahrnehmung des Lernprozesses und seiner Lerninhalte als Kernzielpunkt des prozeduralen Wissens auf. In der sogenannten Reflexionsphase können die Lernenden nicht nur über Lernziele und -inhalte nachdenken, sondern auch über ihre schon gesammelten Lernerfahrungen und ihr Vorwissen reflektieren (ebd.). Aufgabenstellungen, die auf die Selbstevaluation abzielen, können beispielsweise Fragebögen, Lerntagebücher oder zur Reflexion anregende Fragen beinhalten (Neuner et al. 2009: 114). Neuner et al. betonen jedoch, dass im Anfangsunterricht die sprachlichen Mittel fehlen, „um in der Fremdsprache über den Lernprozess zu diskutieren“ (ebd.). Deshalb sollten die Aufgaben zur Selbsteinschätzung anfänglich in der Erstsprache gestellt und besprochen werden. Besonders die Tertiärsprachendidaktik setzt sich für die Reflexionsphasen als begleitende Erscheinungen der Lernprozesse ein, wobei sie dadurch die Wichtigkeit der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht hervorhebt (ebd.). Ein zentraler Vorteil der Selbsteinschätzung liegt darin, dass die ohnehin schon stattfindende Reflexion bewusst formuliert wird und dies zur bewussten Wahrnehmung und im Idealfall zu einem effizienteren Einsatz von Lernstrategien führt (ebd.). Nebst den Reflexionsaufgaben sollte jede Unterrichtseinheit „mit einem Rückblick abgeschlossen werden, bei dem die Lernenden die Möglichkeit haben, sich darüber klarzuwerden, was sie gut gelernt, verstanden haben und anwenden können und wo sie umgekehrt noch Wiederholungsbedarf haben“ (Neuner et al. 2009: 114). Der Rückblick sollte nicht nur eine Repetition ermöglichen, sondern auch „Raum für individuelle Wiederholung“ bieten (Neuner et al. 2009: 115).

Diese Erweiterung von sprachlichen Kenntnissen kann sowohl aus der Perspektive des Lehrens wie auch aus der Perspektive des Lernens betrachtet werden. Aus der Perspektive des Lehrens erkennen Neuner et al. (2009: 34), dass es von zentraler Bedeutung ist, die Lehrmethoden des L1- und L2-Unterrichts genauer unter die Lupe zu nehmen. Damit kann eine Überforderung der Lernenden durch ein völlig unbekanntes Unterrichtskonzept vermieden werden.

Bei der Perspektive des Lernens steht die Einbeziehung der Erstsprache im Zentrum, die die Sprachaufmerksamkeit steigern lässt (Neuner et al. 2009: 32f.). Dabei werden dem Lernenden neue Perspektiven auf die eigene Erstsprache eröffnet, und Besonderheiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede werden erkennbar (ebd.). Anders als die Auffassung der sogenannten behavioristischen Lerntheorie, die eine strikte Trennung zwischen den unterschiedlichen Sprachen sowie die totale Ausklammerung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht befürwortet (Neuner et al. 2009: 33), kann „das bewusste Zur-

Kenntnis-Nehmen der Unterschiede“ für die Vermeidung von Interferenzen nach Neuner et al. hilfreich sein (2009: 35). Dies wird auch von neueren Forschungsergebnissen der Psycholinguistik unterstützt. Anhand von diesen Ergebnissen kann behauptet werden, dass neues Wissen nur dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es an schon vorhandene Wissensbestände anknüpft und sich somit im Gedächtnis verankert: „Was keinen Halt findet, verschwindet aus unserem Gedächtnis schnell wieder bzw. es ‚taucht ab‘ und wir können darauf nicht mehr unmittelbar zurückgreifen“ (Neuner et al. 2009: 35).

Durch diese Erkenntnisse ergab sich eine komplett neue Perspektive in der Fremdsprachendidaktik: Jedes Individuum besitzt eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit in Gestalt eines sprachlichen Netzwerkes, das im Verlauf der Sprachlernprozesse erweitert und mit anderen Wissensnetzwerken enger verwoben wird (Neuner et al. 2009: 35f.). Folglich wird die L1 nicht mehr ausgeklammert, sondern dient nun als Grundlage und Bezugspunkt des Fremdsprachenlernens. Daraus zogen sie die Schlussfolgerung, dass sprachliches Vorwissen eine Erweiterung des deklarativen sowie des prozeduralen Wissens ermöglicht.

Interkulturelles Lernen

Das Erlernen einer Sprache ermöglicht einen Zugang zu anderen Kulturen, wobei Roche (2013: 6) betont, der Fremdsprachenunterricht akzentuiere immer noch den Erwerb grammatischer Fähigkeiten (ebd.) und interkulturelle Erscheinungen werden nicht zufriedenstellend spezifiziert (Roche 2013: 202). Er geht sogar so weit zu behaupten, der GERS verstärke durch seine oft missverstandenen Standardisierungen solche Vereinheitlichungstendenzen u.a. in Lehrwerken (ebd.: 8). Das Potenzial des interkulturellen Lernens kann mithilfe des Vergleichs zwischen der L3-Welt mit der L2-Welt bzw. mit der L1-Welt ausgeschöpft werden (Neuner et al. 2009: 24). Interkulturelles Lernen, auch *Entfaltung des Weltwissens* genannt, wird im Tertiärsprachenunterricht durch die Erklärung von soziokulturellen Phänomenen aufgegriffen (Neuner et al. 2009: 37). Anfänglich betrachten die Lernenden die fremde Kultur aus der Sicht der Erstsprache und/oder mit einem durch die Soziokultur der L2 gefärbten Blick (ebd.). Dies kann zu möglichen Stereotypisierungen, Vorurteilen oder negativen Urteilen bezüglich der Zielsprachenwelt führen (ebd.). Das Vergleichen kann aber auch positive Auswirkungen auf die Lernenden haben, in Gestalt einer neu entstandenen Außenperspektive auf die eigene Welt: Das, was bisher als normal wahrgenommen wurde, erscheint auf einmal fremd (ebd.). Rudnitskaya (2014: 14) zufolge können durch interkulturelles Lernen schon vorhandene negative Haltungen, die aus fehlerhaften Interpretationen und aus einer stereotypischen Denkweise resultieren, überwunden werden.

Aufgrund meiner Erfahrung im Fremdsprachenunterricht als Lernende wie auch als Lehrende stimme ich Roche (2013: 8) soweit bei, ein standardisierter Unterricht präsentiere interkulturelle Phänomene den Schülern mit einer Neigung zur Verallgemeinerung, geprägt durch die kulturelle Repräsentation in den Lehrwerken. Dennoch liegt es m.E. eher in der Verantwortung der Lehrkraft als in der Verantwortung der Lehrwerke, die Lernenden auf mögliche Generalisierungen aufmerksam zu machen und mit ihnen interkulturelle Erscheinungen gründlicher zu durchleuchten, beispielsweise durch das von Neuner et al. (2009: 37) empfohlene Erklären soziokultureller Spezifika. Dies rechtfertigt sich damit, dass Lehrwerke für eine breite Zielgruppe aus den unterschiedlichsten kulturellen und schulischen Kontexten konzipiert sind und dementsprechend in der Darstellung der Fremdsprache Verallgemeinerungen vornehmen. Darüber hinaus ist es aus meiner Sicht sinnvoll, allfällige negative Konsequenzen wie Stereotypisierungen, Vorurteile oder negative Urteile durch Reflexion im Unterricht zu thematisieren bzw. zu analysieren. Das kann als interkulturelles Lernen aufgefasst werden, wobei ich das Ersetzen von Stereotypisierungen und Vorurteilen durch nuancenreichere Auffassungen als realistischer ansehe als die von Rudnitskaya (2014: 14) erstrebte Überwindung von fehlerhaften Interpretationen.

Fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik

Die Prinzipien bieten den Lehrpersonen konkrete Eckpunkte für eine erfolgreiche Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik im Fremdsprachenunterricht. Jedes Prinzip behandelt unterschiedliche, sich ergänzende Aspekte der Lehr- und Lernprozesse. Das erste Prinzip *Kognitives Lehren und Lernen* unterstützt die bewusste Auseinandersetzung mit dem Transfer und Interferenzen mittels bewussten Vergleichs von sprachlichen Phänomenen der L1, L2 und L3 (Neuner et al. 2009: 41). Neuner (2009: 7) sieht diesen Vergleich als eine Möglichkeit, die Sprachbewusstheit zu erweitern. Des Weiteren fördert es auch die bewusste Wahrnehmung und Besprechung von Unterschieden, beispielsweise durch die Thematisierung von unterschiedlichen Grammatikstrukturen oder „falschen Freunden“, um Interferenzen zu vermeiden (Neuner et al. 2009: 42). Schließlich beinhaltet kognitives Lehren und Lernen auch das bewusste Besprechen von Lehr- und Lernstrategien (ebd.). Damit soll nach Neuner (2009: 7) die Sprachlernbewusstheit weiterentwickelt werden. Mit der Anwendung aller drei Bereiche des Prinzips wird aus dem Lernenden ein aktiver Entdecker der „Welt der Sprachen“ und der eigenen „Sprachenwelt im Kopf“ (Neuner et al. 2009: 42). Das zweite Prinzip *Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens* stelle das Verstehen an den Anfang jedes Fremdsprachenlernprozesses und fungiere somit als Grundlage und Ausgangspunkt für das Fremdsprachenlernen (Neuner et al. 2009: 42). Verstehen bedeutet,

„Unbekanntes und Neues wahrzunehmen und mit Bekanntem so zu verbinden, dass daraus etwas ‚Sinnvolles‘ entsteht“ (ebd.). Dieses Verbinden geschieht durch eine intensive Auseinandersetzung mit Lesetexten (Neuner et al. 2009: 43). Dementsprechend wird nicht nur das „kommunikative“ Sprechen gefördert, sondern auch sprachliche und landeskundliche Aspekte werden einbezogen (ebd.). Zusätzlich wird mithilfe von Texten über den eigenen Lernprozess diskutiert, wobei dies im Anfangsunterricht zunächst in der Erstsprache geschieht (ebd.). Dieses Prinzip ist von zentraler Bedeutung, da die Fähigkeit zu verstehen stark ausgeprägt sein muss, um den Lernweg zur Äußerung meistern zu können (ebd.). Um den Übergang zur Äußerung zusätzlich noch zu erleichtern, befürwortet Neuner (2009: 7f.) ein intensives Aussprache- und Rechtschreibtraining.

Beim Erlernen der Tertiärsprache sind die Lernenden älter und besitzen somit auch andere Interessen, als sie sie beim Erwerb der ersten Fremdsprache hatten (Neuner et al. 2009: 43). Mit dem dritten Prinzip *Inhaltsorientierung* wird dieser Umstand berücksichtigt (Neuner 2009: 8). Die Motivation der Lernenden kann gut mit aufbereiteten Materialien, die ihr Interesse wecken, gesteigert werden (Neuner 2005: 30 und Neuner et al. 2009: 43):

Grundsätzlich kann man annehmen, dass man Schüler dann leichter für das Erlernen einer Fremdsprache gewinnt, wenn sie durch gut aufbereitete Materialien angeregt werden, Themen, zu denen sie aus ihrer eigenen Welt Erfahrungen mitbringen und die sie auch selbst interessieren (...). (Neuner 2005: 30)

Diese Themen können gemäß Neuner et al. (ebd.) kontrastiv betrachtet werden. Zum Auswählen und Aufbereiten von interessanten Materialien kommt nach Neuner (2005: 30) auch die Förderung des selbstständigen Erarbeitens von Inhalten sowie die Verdeutlichung der Nützlichkeit des Wissens hinzu. Dabei betont Neuner (2005: 32) die Wichtigkeit der von der Lehrperson gegebenen Anleitung zum selbstständigen Arbeiten mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder Nachschlagewerken.

Das vierte Prinzip *Textorientierung* resultiert aus den Prinzipien der Verstehens- und der Inhaltsorientierung (Neuner et al. 2009: 43 und Neuner 2005: 30). Beim Fremdsprachenunterricht wird die noch unbekannte Welt mediengebunden präsentiert, v.a. über die Arbeit mit Lesetexten (ebd.). Diese Integration von neuartigen Textsorten wie den ‚Neuen Medien‘ begrüßt auch Neuner (2009: 8). Es wird eine spezifische L3-Textdidaktik benötigt, die u.a. auf die Erarbeitung von Sprachsystemen anhand von Wortschatz- oder Grammatikarbeit wie auch auf die Förderung von globalen Lesestrategien durch authentische Texte mit zahlreichen Internationalismen und Anglizismen abzielt (Neuner et al. 2009: 43f.).

Da Deutsch in der Regel als Folgefremdsprache (L3) erlernt wird, ist die zur Verfügung stehende Zeit stark begrenzt (Neuner 2005: 31). Daher gewinnt das fünfte Prinzip, *die Ökonomisierung des Lernprozesses* an Bedeutung (Neuner et al. 2009: 44f.). Um mit den

Lernenden dennoch das geforderte Sprachniveau zu erreichen, benötige der Fremdsprachenunterricht von der Tertiärsprachendidaktik zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernverfahren (Neuner 2005: 31). Als wichtige Orientierungspunkte für die Effizienzsteigerung der Lehr- und Lernverfahren bezeichnet Neuner (2009: 8) unter anderem eine Aktivierung des sprachlichen Vorwissens und den kreativen Umgang mit Sprache. Außerdem fügt Juhásová (2016: 30) an, die Bewusstmachung der veränderten Ausgangsbasis von Tertiärsprachenlernern könne eine Beschleunigung des Sprachlernens auslösen.

2.3.2 EuroComGerm

Die Konzepte der EuroCom, u.a. die EuroComDidact und EuroComGerm, können als Umsetzungsansätze der Tertiärsprachendidaktik angesehen werden, mit dem Ziel, die rezeptive Mehrsprachigkeit der Lernenden zu fördern (Klein/Steinmann 2000 und Meißner 2004, zitiert nach Kursiša 2012: 80). Diese Art der Mehrsprachigkeit umschließt die Lese- und Verstehenskompetenz in unterschiedlichen, miteinander verwandten Sprachen (Hufeisen/Marx 2014: 7). Des Weiteren sehen Hufeisen/Marx (ebd.) die Umsetzung dieser Konzepte als eine Möglichkeit, die Vielsprachigkeit ohne eine Erhöhung der Lernanstrengungen oder der Kompetenzanforderungen zu erreichen: „Mit Hilfe der EuroCom-Methode nutzt man Bekanntes in einem Text aus, um syntaktische Strukturen, morphosyntaktische Regeln und unbekannten Wortschatz zu durchleuchten und zu Bekanntem zu machen“ (Hufeisen/Marx 2014: 8). Bei dieser andersartigen Herangehensweise an den Spracherwerb dienen die sogenannten sieben Siebe als Werkzeug zur Erleichterung der Lesekompetenz in verschiedenen miteinander verwandten Sprachen (ebd.). Im Kontext dieser Arbeit wird dieser „Prozess des optimierten Sprach(en)erschließens“ (ebd.) ausführlicher betrachtet, da es sich auf die Nutzung dieser Siebe beim Erlernen germanischer Sprachen beschränkt, zu denen auch Deutsch, Englisch und Schwedisch zählen. All diese Sprachen teilen eine gemeinsame Vorform, das Indogermanische, wobei Deutsch und Englisch nebst Niederländisch zur westgermanischen Untergruppe und Schwedisch sowie Norwegisch, Isländisch und Dänisch zur nordgermanischen Untergruppe bzw. zu den skandinavischen Sprachen gehören (Hufeisen/Marx 2014: 5). Diese Sprachen entwickeln sich jedoch nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig durch eine unaufhörliche Aufnahme von Lehnwörtern, die wiederum häufig zur Erleichterung des gegenseitigen Verstehens beitragen (ebd.: 6f.). Beispielsweise wurden zahlreiche niederdeutsche Wörter ins Schwedische aufgrund der Hanse als zentrales Handelszentrum übertragen (Möller 2014^b: 24). In diesem Zusammenhang gesteht Möller (ebd.) der englischen Sprache eine Sonderrolle zu, da sie zwar

typologisch nahe an Deutsch liegt, aber aus historischen Gründen einen starken Anteil an romanischer Lexik aufweist. Bei der Anwendung des EuroComGerm-Konzepts werden diese sprachlichen Ähnlichkeiten entweder sofort beim Erschließen eines fremdsprachlichen Textes unbewusst ausgenutzt, oder aber durch den Prozess des „Siebens“ gezielt aufgedeckt (ebd.: 9). Beispielsweise können Zahlen, Orts- und Personennamen, außertextliche Informationen und Kognaten bzw. formähnliche/-gleiche Wörter zur einer direkten Bedeutungserkennung beitragen (ebd.). Im Gegensatz dazu müssen Wörter mit ähnlicher Herkunft, aber unterschiedlichen Formen durch das „Sieben“ oder mithilfe eines Wörterbuchs entschlüsselt werden (ebd.): „Mit Hilfe der sieben Siebe lernt man, ohne zu zögern, an einen Text heranzugehen und möglichst viele Informationen heraus zu sieben. Jedes einzelne Sieb hilft den Lernenden einen Schritt weiter Richtung Textverständnis“ (Hufeisen/Marx 2014: 9). Mit den ersten vier Sieben *Kognaten*, *Lautentsprechungen*, *Graphien und Aussprachen* und *Wortbildung* werden Kernlexeme, auch Wortbausteine genannt, entdeckt und kategorisiert (ebd.: 11,13). Sie beziehen sich somit auf die Wortebene, im Gegensatz zu den letzten drei Sieben *Funktionswörter*, *Morphosyntax* und *Syntax*, die sich mit der Satzebene auseinandersetzen (ebd.). Mit dem ersten anzuwendenden Sieb *Kognaten* strebt der Lernende danach, Kognaten, die aus dem gemeinsamen germanischen Erbwortschatz stammen, und Internationalismen, die etwa 5000 Wörter des Deutschen ausmachen, für die Texterschließung zu nutzen (ebd.). Möller (2014^b: 23) zufolge bieten Namen, Zahlen und Internationalismen die ersten Anhaltspunkte, wobei die Internationalismen lateinisch-griechischer Herkunft besonders in der Fachlexik und Internationalismen englischer oder germanischer Herkunft eher im Alltagswortschatz in Erscheinung treten. Außerdem liege ein klarer Vorteil germanischer Sprachen darin, dass der Großteil ihres Wortschatzes zu dem germanischen Erbwortschatz gehört: „Diese Gemeinsamkeiten sind auch nach ca. 2000 Jahren Auseinanderentwicklung und einzelsprachlicher Veränderung noch deutlich zu erkennen, wenngleich nicht immer auf den allerersten Blick“ (Möller 2014^b: 23). Diese, nicht gleich auf Anhieb zu erkennenden Gemeinsamkeiten können auf Laut- und/oder Bedeutungsänderungen zurückgeführt werden, die wiederum dem Lernenden einen ersten Eindruck von Fremdheit suggerieren (ebd.). Beim zweiten Sieb *Lautentsprechungen* muss nach Korrespondenzen gesucht werden, um weitere Wörter zu entschlüsseln; beispielsweise die Entsprechung <d> des Schwedischen mit dem <t> des Deutschen (*värld*-Welt; *hade*-hatte; *med*-mit) (Hufeisen/Marx 2014: 12). Bei konsonantischen Lautentsprechungen zwischen germanischen Sprachen stellten Lutjeharms/Möller (2014: 51) fest, dass grundsätzlich weder Konsonanten wegfallen noch hinzukommen und der Artikulationsort ungefähr gleichbleibt. Bei den vokalischen

Lautentsprechungen konnten sie (2014: 52) lediglich richtungsweisende Tendenzen ermitteln, wenngleich ein großer Teil der deutschen Lexik aus dem schwedischen Wortschatz mit Anwendung der Laut- und Graphementsprechungen ergründet werden kann. (Lutjeharms/Möller 2014: 70f., siehe Anhang Abb. 16) Wie die Bezeichnung schon vorwegnimmt, bedient sich das dritte Sieb *Graphien und Aussprachen* an der Aussprache, um verwandte Wörter zu finden (Hufeisen/Marx 2014: 13). Es basiert auf den deutschen Graphem-Phonem-Korrespondenzen¹², GPK-Regeln genannt, "weil diese es dem Nutzer erlauben, ausgehend vom Geschriebenen auf die Aussprache zu schließen" (Duke 2014: 73). Zudem muss berücksichtigt werden, dass zwar alle germanischen Sprachen das lateinische Alphabet verwenden, dennoch je nach Sprache mehr oder weniger nicht-internationale Grapheme wie im Deutschen ß, ä, ö und ü oder im Schwedischen ä, ö und å benutzt werden (Duke 2014: 74). Das vierte Sieb *Wortbildung* untersucht die Affixe von nicht sofort erschließbaren Lexemen (Hufeisen/Marx 2014: 13) und kann dadurch dem sprachwissenschaftlichen Bereich der Morphosyntax zugeordnet werden (Marx 2014: 89). Anders als bei der Flexion führt bei den Wortbildungsprozessen eine Änderung des Wortes zur Bedeutungsänderung (Marx ebd.). Darüber hinaus betont Marx (2014: 89f.) die Wichtigkeit der näheren Begutachtung von den häufigsten Wortbildungsprozessen mit der Begründung, dass die wichtigsten Lexeme oft durch entweder Komposition (Zusammensetzung) oder Derivation (Ableitung) entstehen. Beim Letzteren wird eine Bedeutungs- und teilweise auch Wortartänderung des Wortes durch Präfix- oder Suffixbildung ausgelöst (Marx 2014: 91f.). Die Bedeutung von bekannten lateinischen oder griechischen Affixen, u.a. multi-; anti-; inter-; -tion, ist in den Sprachen üblicherweise deckungsgleich (Marx 2014: 92). Nebst Informationen zur Wortbedeutung können Affixe auch Andeutungen zur Wortart enthalten (ebd.: 95). Das fünfte Sieb *Funktionswörter* deckt Beziehungen der Lexeme untereinander auf Satzebene auf, mithilfe von einer Analyse der Textverbindungselementen wie Präpositionen, Artikel, Pronomen, Konjunktionen, Partikel und Modal-/ Hilfsverben (Hufeisen/Marx 2014: 14f.). Trotz des Fehlens einer lexikalischen Bedeutung sind diese Elemente im Text besonders wichtig, da sie die Informationen im Text strukturieren und den 'roten Faden' der Sätze definieren (Möller 2014^a: 107). Aufgrund ihrer Kürze ist das Risiko höher, sie falsch zu übersetzen oder zu interpretieren (ebd.). Das sechste Sieb namens *Morphosyntax* durchleuchtet u.a. Konjugations- und Komparationsformen, die Pluralbildung und die Verwendung des Artikels (Hufeisen/Marx 2014: 15). Die effiziente Nutzung dieses Siebs erfordert gewisse sprachliche Vorkenntnisse, beispielsweise Wissen über syntaktische Strukturen, Wortarten und Zeitformen (ebd.). Das siebte und letzte Sieb

¹² = Buchstaben-Laut-Kombinationen

Syntax analysiert die Kernsatzstrukturen der zu erlernende Sprache, wobei aufgrund des ähnlichen Satzbaus die Satzglieder Subjekt, Prädikat, Objekt und Adverbial rasch erschlossen werden können (Hufeisen/Marx 2014: 16). Nebst dem Erschließen der Satzglieder versucht dieses Sieb, Satzteile, Teilsätze und deren Abfolge herauszufiltern (Berthele 2014: 135).

Abschließend verweisen Hufeisen/Marx (2014: 19) darauf, dass diese sieben Siebe nicht strikt eine bestimmte Reihenfolge einzuhalten haben, sondern sich bei der Texterschließung frei komplementieren und durch Übung automatisiert werden.

Für eine Umsetzung dieses Konzepts im schulischen Kontext wird eine didaktische Reduktion und Transformation benötigt (Kordt 2015: 90). In anderen Worten müssen die Siebe in für die Schüler bekannte Pläne bzw. Begriffe übertragen werden (ebd.). Zur Veranschaulichung führt Kordt (ebd.) eine Detektivausrüstung auf, die sie als simplifizierte Version der sieben Siebe einsetzt, z.B. eine DNA-Analyse für das Erarbeiten von interlingualen Transferbrücken. Bei der Textarbeit werden die Siebe auf folgende Anwendungshinweise reduziert: Nutzung des gesamten Weltwissens, Unterscheidung zwischen Wichtigem und Unwichtigem und kritische Überprüfung der eigenen Hypothesen anhand von neu erarbeiteten Informationen (Kordt 2015: 91). Des Weiteren empfiehlt Kordt (2015: 92) die Texte u.a. nach ihrer Erschließbarkeit, Überschaubarkeit, Orientierung an Interessen der Schüler und Authentizität auszusuchen. Passende Aufgabestellungen können beispielsweise handlungsorientiert sein, zur Sprach-/Sprachlernreflexion oder zur Identifikation von Fehlern anleiten (Kordt 2015: 93f.). Zudem ist es möglich, Scanning¹³-, Skimming¹⁴- und Textübersetzungsaufgaben für die Textarbeit zu erstellen (ebd.). Schließlich sollten unerfahrene Texterschließer sich anfänglich auf vertraute Informationen wie offensichtliche Kognaten stützen, um eine mögliche Demotivation zu Beginn der Textarbeit zu vermeiden. (Hufeisen/Marx 2014: 19f.)

2.4 Zusammenfassung und Anhaltspunkte für die Umsetzung

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik konzentriert sich nicht nur auf eine bestimmte Methode, sondern ermöglicht eine flexible Anwendung von unterschiedlichen Prinzipien und methodischen Ansätzen. Ihre Vorteile liegen darin, dass ihr eine lernerorientierte Forschung zu Grunde liegt und sie die Vorkenntnisse sowie verschiedenartige Faktoren der Lernenden berücksichtigt. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt lediglich eine Weiterentwicklung der schon vorhandenen Unterrichtsmethoden dar, und für praxisorientierte Vorschläge wird der Lehrperson empfohlen, die Tertiärsprachendidaktik mitsamt ihren fünf Prinzipien zurate zu

¹³ Suchen von zielsprachigen Entsprechungen zu schon bekannten Wörtern aus einem Text (Kordt 2015: 94)

¹⁴ grobes Überfliegen von Texten, um gesuchte Informationen zu finden (Kordt ebd.)

ziehen. Dieser mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz hat zum Ziel, den Spracherwerb der zweiten oder weiteren Fremdsprache mit schon vorhandenen Sprachlernerfahrungen zu verknüpfen und somit die Effizienz dieses Lernprozesses zu steigern. Er ist vor allem im DaF-Kontext von Nutzen, da laut Krumm (2010^a: 208) und Kursiša (2012: 83) weltweit etwa die Hälfte der Deutschlerner Deutsch als zweite Fremdsprache bzw. als Tertiärsprache erlernen. Diesen Umstand begründet Ammon damit, dass egal „ob Englisch – wie in immer mehr Ländern – obligatorisch ist oder zur Wahl steht, [...] von fast allen Schülern gewählt wird“ (2015: 42). Bei der Tertiärsprachendidaktik werden diese Verbindungen zwischen Vorhandenem und Neuem anhand von den folgenden fünf Prinzipien auf den drei Ebenen deklaratives und prozedurales Wissen sowie interkulturelles Lernen realisiert: Kognitives Lehren und Lernen, Verstehens-, Inhalts- und Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses. Jedes dieser Prinzipien dient der Lehrperson als ein von der Tertiärsprachendidaktik zur Verfügung gestellter Anhaltspunkt für deren Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Klippel (2016: 320) fügt hinzu, dass auch der Kontext, die Perspektive der Lehrenden und Lernenden in Verbindung mit dem Lehr-/Lernziel eine nicht zu vernachlässigende Rolle bei der Auswahl und Gewichtung der Prinzipien spielen. Zu Beginn sollte die Lehrkraft, wie das Prinzip der Verstehensorientierung verlangt, die Entschlüsselung von deutschsprachigen Texten mit Ausnutzung des Sprachpotenzials anhand von Transferbrücken in den Mittelpunkt setzen. Dies führt im Idealfall zu einer Ökonomisierung des Lernprozesses. Für die Herangehensweise an fremdsprachige Textarbeit werden Bimmels (2002) auf die drei Ebenen verteilten Lesestrategien herangezogen. Die Aufgaben sollten so gestaltet werden, dass sie verschiedene Lernstrategien beanspruchen, des Weiteren sollten die Texte inhaltlich und formal, der Zielgruppe entsprechend selektiert werden, um eine mögliche Überforderung der Lernenden zu vermeiden. Text- und Inhaltsorientierung der Aufgaben in Kombination mit positiven Umgangsnormen und einer angenehmen Gruppendynamik fördern die extrinsische Motivation der Lernenden, die nebst der Selbstevaluation und Lernangst als einflussreicher emotionaler Faktor angesehen werden kann. Zusätzlich kann durch eine intensive Auseinandersetzung mit bekannten und noch unbekannten sprachlichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen der Lernangst entgegengewirkt werden. Aufgaben und Fragestellungen zur Reflexion über Lernziele, -inhalte, -erfahrungen und Vorwissen stellen einen weiteren zentralen Teil meiner Übungseinheiten dar. Der tertiärsprachendidaktische Ansatz sowie die Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von Schülern verlangen von der Lehrperson sowie von der Schülerschaft Mut, Offenheit und die Bereitschaft, die individuellen Hintergründe und unterschiedlichen Erstsprachen im Unterricht aufzugreifen. Zudem sehe ich im erhöhten

Zeitaufwand für die Erarbeitung dieser Lehr- und Lernmethoden mitsamt der Materialsuche eine weitere Herausforderung für die Lehrperson bei der Umsetzung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze im DaF-Unterricht.

3 Rahmenbedingungen für den Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik im finnischen Deutschunterricht

3.1 Institutionelle und fachliche Rahmenbedingungen

3.1.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Im Zentrum der Sprachenpolitik des Europarats, der 1949 als Reaktion auf den Zweiten Weltkrieg gegründet wurde, steht laut Krumm (2016: 634) „die Förderung der kulturellen Zusammenarbeit“, wie auch „die Menschenrechte“ aller Bürger. Aus der engen Kollaboration zwischen der EU und dem Europarat entstand der sogenannte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Krumm 2016: 636). Diese „gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw.“ (Europarat 2001: 14) zeugt von der aus der Globalisierung entstandenen Wichtigkeit fremdsprachlicher Kompetenzen (Thürmann 2016: 51f.). Die Betrachtung von Fremdsprachen als Wirtschaftsgut sowie die Standardisierung von Bildungsqualität mitsamt Überprüfung können als weitere Folgen der Globalisierung angesehen werden (ebd.). Diese wiederum beeinflussen den Fremdsprachenunterricht, wie durch u.a. die Vorverlegung des schulischen Fremdsprachenunterrichts und die Vergrößerung der bilingualen Unterrichtsangebote (CLIL) sichtbar wird (Thürmann 2016: 53). Zudem erfolgt der Fremdsprachenerwerb im schulischen Kontext interaktiv, wirklichkeitsbezogen und handlungsorientiert wie nie zuvor (Kramsch 2014: 296, zit. nach Thürmann 2016: 54). Kursiša (2012: 41) fügt hinzu, dass der GERS richtungsweisend für curriculare Entscheidungen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist und somit als zentraler Teil der lernexternen Faktoren betrachtet werden kann. Der GERS beinhaltet eine „Beschreibung der Kompetenzniveaus“ (Europarat 2001: 32), die zusammen das Referenzsystem des GERS bilden. Die sprachlichen Kompetenzniveaus sind in elementare Sprachverwendung (A1 und A2), in selbstständige Sprachverwendung (B1 und B2) und kompetente Sprachverwendung (C1 und C2) aufgeteilt. Dieses System soll den Lehrenden helfen, Bewertungskriterien und -skalen festzulegen (Europarat ebd.).

Die Vorteile eines solchen Referenzsystems lassen sich so zusammenfassen: empirisch abgesicherte Skalen bzw. Niveaustufenbeschreibungen zur Operationalisierung und differenzierten Beschreibung von kommunikativer Kompetenz – Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit mit Blick auf die Leistungsmessungsverfahren – Kompatibilität der Standards quer durch alle Ausbildungssektoren – Vergleichbarkeit der curricularen Anforderungen und Zertifizierungssysteme. (Thürmann 2016: 52)

Als einen Vorteil des GERS sehen Thürmann (2016: 51) und Kursiša (2012: 41) seine Ausrichtung, die auf eine Förderung der sprachlichen Pluralität und individuellen Mehrsprachigkeit abzielt. Statt eines Curriculums für jede einzelne Sprache befürwortet der GERS ein Curriculum, das auf eine allgemeine sprachliche Erziehung abzielt, wobei sich die

sprachlichen Fähigkeiten gegenseitig ergänzen sollen (Europarat 2001: 164). Die Kompetenz der Mehrsprachigkeit wird dabei als „eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz“ definiert, auf die der Lernende zurückgreifen kann (Europarat 2001: 163). Von gemischter Kompetenz ist die Rede, da Sprache und Kultur ineinander verknüpft abgespeichert werden (Europarat 2018: 157). Diese Definition der Mehrsprachigkeit beruht auf der Annahme (Europarat 2001: 163), jeder Mensch verfüge „über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst“ und die sich immerzu verändert (Europarat 2018: 28). Diese Kompetenz wird unter anderem beim Sprachenwechsel, dem Experimentieren mit alternativen Ausdrucksformen und der Texterschließung mithilfe des sprachlichen Wissens eingesetzt (Europarat ebd.). Für eine Erweiterung dieses Kompetenzbereichs muss der Sprecher bzw. Lernende Offenheit, Neugier und eine gewisse Bereitschaft aufweisen, als Vermittler zwischen Kulturen zu agieren und sein schon vorhandenes Sprachwissen für den Erwerb der Zielsprache zu nutzen (Europarat 2018: 157f.). Weiter empfiehlt der Europarat (2001: 163) die Mehrsprachigkeit nicht als Ausnahme, sondern als Regelfall im Fremdsprachenunterricht zu betrachten. Individuen und Sozietäten¹⁵ werden zunehmend mit der Vielschichtigkeit von Wertesystemen, kulturellen und sprachlichen Eigenschaften konfrontiert, wobei die Fähigkeit, sprachübergreifend zu kommunizieren¹⁶, unumgänglich wird (Europarat 2018: 33).

Aus diesen Gründen kann der GERS bei Fragen über die dynamische Entwicklung der Mehrsprachigkeit und über Formen der funktionalen Mehrsprachigkeit von Nutzen sein (Hu 2016: 12). Bei genauerer Betrachtung des Referenzsystems wird aber ersichtlich, dass der Erwerb von interkultureller Kompetenz erst nach der Stufe C2 als eine darauffolgende Ausdehnung erfasst wird (Europarat 2001: 34). Daraus kann ich schließen, dass zwar das interkulturelle Lernen in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollte, dieser Kompetenzbereich jedoch nicht als gleich wichtig wie die anderen Kompetenzen, bspw. Lesen, Schreiben oder Hören, angesehen wird. Diese mangelnde Thematisierung der interkulturellen Kompetenzen kritisiert auch Thürmann (2016: 52) am Referenzsystem des GERS und fügt hinzu, dass dadurch die Lehrwerke diese Kompetenz unzureichend abdecken. Als mögliche Begründung sehe ich die Vielschichtigkeit und Verflochtenheit der interkulturellen Kompetenz, die die obengenannten Vorteile Kohärenz, Transparenz und Vergleichbarkeit gefährden würden. Da interkulturelles Lernen als eine der Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik dient, kann man bei ihrer Anwendung im Fremdsprachenunterricht diesen Mangel des Referenzsystems ausgleichen.

¹⁵ Gruppen „von Personen, deren Zusammengehörigkeit durch gemeinsame soziale Normen, Interessen und Ziele, aber nicht durch ein gemeinsames Wohngebiet bestimmt ist (duden.de).“

¹⁶ als Mediation bezeichnet (Europarat 2018: 33)

Des Weiteren sind Thürmanns Meinung nach (2016: 52) die Kompetenzbereiche des Referenzsystems zu weit gefasst und lassen somit zu viel Spielraum für individuelle Interpretationen. Ich kann Thürmann in diesem Punkt nicht zustimmen, da die weitgefassten Kompetenzbereiche lediglich die Rahmenbedingungen darstellen und somit detailliertere Ausführungen des nationalen Kerncurriculums und des schulspezifischen Lehrplans nach sich ziehen. Laut Kursiša (2012: 42ff.) verhindern die vom GERS vorgegebenen Kompetenzbereiche eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten, die über den höchsten Kompetenzbereich hinausgehen würden. Weiter legitimiert sie (ebd.) ihre Forderung nach einer Auflösung dieser Kompetenzbereiche dadurch, dass sich Lehrwerke sowie Prüfungen in den Bereichen der Lernziele, Themen und Sprachhandlungen stark an den Kompetenzbereichen des GERS orientieren und somit eine thematische und kommunikative Weiterentwicklung ausschließen. Dies geschieht, obwohl der GERS eine lebenslange Messung von Lernfortschritten „auf jeder Stufe des Lernprozesses“ durch die Definitionen der Kompetenzniveaus ermöglichen möchte (Europarat 2001: 14). Die Unterteilung der sprachlichen Fähigkeiten in ungenau formulierte und starr wirkende Kompetenzbereiche orientiert sich meiner Meinung nach an der tiefverwurzelten Zielsetzung eines *near nativeness*-Sprachniveaus, das sich von den Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik abzuwenden scheint. Als einen weiteren Nachteil der statischen Eigenschaft der Kompetenzbereiche nennt Kursiša (2012: 43) eine demotivierende Wirkung auf die Lernenden. Um dies anzugehen, empfiehlt sie (ebd.) das Alter und die Interessen der Lernenden bei der Unterrichtsplanung im größeren Maße miteinzubeziehen. Trotz unzähliger Kritikpunkte hat sich der GERS global durchgesetzt und wird von Thürmann (2016: 52), Krumm (2016: 634) und dem Europarat (2018: 25) nicht nur als Basis für Lehrwerke und Prüfungen angesehen, sondern dient auch als Grundlage für Lehrpläne und als Instrument für Selbst- und Fremdevaluation.

3.1.2 Referenzrahmen für Plurale Ansätze (RePA)

Um dem Potenzial mehrsprachiger Ansätze Genüge zu tun, erarbeitete das Europäische Fremdsprachenzentrum im Jahr 2007 einen Referenzrahmen für Plurale Ansätze (RePA) zu Sprachen und Kulturen (Meißner/Schröder-Sura 2009: 2). Bei dem Fremdsprachenzentrum handelt es sich um eine Einrichtung des Europarats, „[...] deren Aufgabe in der Ausarbeitung von Konzepten zur Sprachenpolitik und zur sprachlichen Bildung besteht“ (Meißner/Schröder-Sura 2009: 2). Obwohl sich die Ziele des GERS mit den Zielen mehrsprachiger bzw. pluraler Ansätze mehrheitlich decken, schenkt der GERS diesen Ansätzen nicht genügend Aufmerksamkeit (ebd.: 8). Anders als beim GERS sollte bei diesem

Referenzrahmen die Umsetzung von mehrsprachigen Ansätzen im Zentrum stehen (ebd.: 10), mit dem Ziel, die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität von europäischen Bürgern durch Herstellung von sprachlichen Vernetzungen zu stärken (ebd.: 5f.). Bei der Entwicklung des Referenzrahmens für Plurale Ansätze dienten die Richtlinien des Europarats als Anhaltspunkte (ebd.: 2), wobei man sich auf folgende plurale Ansätze beschränkte: das interkulturelle Lernen, die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität, die Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen und die integrierte Fremdsprachendidaktik in unterschiedlichen erworbenen und gelernten Sprachen (ebd.: 5). Im Gegensatz zu den starrwirkenden Kompetenzbereichen des GERS werden diese Kompetenzen als Ergebnisse mobilisierter Fähigkeiten und Kenntnisse angesehen, die je nach Situation und Aufgabe verschieden stark beansprucht werden. (Meißner/Schröder-Sura 2009: 15, 17)

3.1.3 Das nationale Kerncurriculum für die Gesamtschule

Die Termini Lehrplan und Curriculum werden nach Christ (2016: 57f.) größtenteils synonym benutzt, wobei das Curriculum eher grobgehaltene Eckpunkte, bspw. über die personellen Voraussetzungen, enthält. Der Lehrplan dagegen umfasst fachspezifische Ziele und Inhalte mit Einbezug von Bemerkungen über Unterrichtsverfahren, Übungs- und Prüfungsbeispiele (Christ 2016: 58).

Das nationale Kerncurriculum für die Gesamtschule 2014 basiert auf den finnischen Gesamtschulgesetzen und stellt somit die Grundlage für alle finnischen Gesamtschulen dar. Darauf basierend erstellt jede Gemeinde einen eigenen Lehrplan, der, übereinstimmend mit Bauschs Erläuterungen (2003: 112, zit. nach Christ 2016: 58), die Unterrichtsziele ausführlicher und fachspezifischer beschreibt. Das nationale Kerncurriculum, das landesweit an den finnischen Gesamtschulen im August 2016 eingeführt wurde (POPS 2014: 3), besteht einerseits aus sieben fächerübergreifenden Kenntnisbereichen, die holistische Ziele für alle Schüler umfassen (L1-L7) (POPS 2014). Andererseits werden Themengebiete (S1-S3) und Ziele des Fachunterrichts, darunter auch des Wahlfachs B2-Sprache, näher aufgeführt. Einer der von POPS (2014: 20) im Kerncurriculum aufgeführten Kenntnisbereiche, der in Verbindung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik im B2-Sprachunterricht bedeutend ist, ist das sogenannte Denken und Lernen lernen (L1). Das Ziel dieses Kenntnisbereiches besteht darin, den Schülern verschiedenste Lernmethoden aufzuzeigen, mit denen sie sich neues Wissen aneignen, analysieren und kritisch hinterfragen (POPS ebd.). Der zweite für diese Arbeit relevante Kenntnisbereich befasst sich mit dem kulturellen Know-how, Kommunikation und Ausdruck (L2) (POPS 2014: 21). Dabei sollen die Schüler Zusammenhänge und Ähnlichkeiten

erkennen und mit vorhandenem Wissen verknüpfen können. Dieser Kenntnisbereich kann mit dem Themengebiet der Förderung von kultureller Vielfalt und Sprachbewusstheit (S1) verbunden werden (POPS 2014: 361). Im Kontext des Fachs B2-Sprache werden charakteristische Eigenschaften des betroffenen Sprachgebiets näher untersucht und über mögliche Vorurteile, die mit der betroffenen Sprache und Kultur verbunden sind, diskutiert. (POPS ebd.) Übungen zu diesem Themengebiet helfen den Schülern, ihre Sprachlernfähigkeiten weiterzuentwickeln und ihr Verständnis für kulturelle Vielfalt zu vertiefen, u.a. durch das Reflektieren über verschiedene Sprachgruppen und ihre Eigenheiten. Weiter kann dadurch eine Grundlage für die Wertschätzung und die Entstehung einer vielsprachigen und interkulturellen Identität geschaffen werden. Dieses Unterrichtsziel „auttaa oppilasta hahmottamaan uuden opiskeltavan kielen suhde aiemmin opiskelemiinsa kieleen, tutustumaan kyseisen kielen kielialueeseen ja elämänmuodon joihinkin keskeisiin piirteisiin sekä tukea oppilaan kielellisen päättelykyvyn, uteliaisuuden ja monikielisyiden kehittymistä”¹⁷ (POPS 2014: 360).

Als weitere Ziele des Fremdsprachenunterrichts nennt POPS (2014: 361) wie auch Helsingin kaupunki (2016^b) das Verstehen und Produzieren von für die Schüler interessanten und relevanten Texten. Dieses Ziel ist des dritten für diese Arbeit wichtigen Kenntnisbereichs der multiplen Lesefähigkeit (L4) zugehörig (POPS 2014: 22). Dabei definiert POPS (ebd.) die multiple Lesefähigkeit als eine Fähigkeit, unterschiedliche Texte zu produzieren, zu interpretieren und kritisch zu hinterfragen. Die Förderung dieser Fähigkeit ermögliche den Schülern, die umliegende Welt zu deuten und deren kulturelle Vielschichtigkeit zu erfassen (POPS ebd.). Dieser Kenntnisbereich ist eng verknüpft mit dem Themengebiet Sprachwissen, Textproduktion/-interpretation und kommunikative Kompetenzen (S3) (POPS 2014: 361). Im Kontext der B2-Sprache verlangt das Kerncurriculum, dass für die Schüler ansprechende Texte mit Themen wie ich, meine Familie, meine Freunde, die Schule, Freizeitaktivitäten und das Leben im zielsprachigen Raum ausgesucht werden. (POPS ebd.) Zudem sollen die zu bearbeitenden Themen mit den Schülern gemeinsam gewählt werden, mit denen sie ihr Hörverständnis, Lese-, Sprech- und Schreibfähigkeiten trainieren können. (POPS ebd.) In Bezug auf das Sprechen sollten die Schüler fähig sein, den für die B2-Sprache spezifischen Rhythmus, Intonation und weitere für die Aussprache typische Merkmale zu erkennen.

Abschließend sollte der Sprachgebrauch laut des nationalen Kerncurriculums für die Gesamtschule (POPS 2014: 361) bei allen Themengebieten der B2-Sprache möglichst

¹⁷ hilft dem Schüler die Beziehung zwischen dem neuen und dem schon erlernten Wissen zu erkennen und sich mit dem betroffenen Sprachgebiet und den zentralen Eigenschaften der Lebensform vertraut zu machen. Es unterstützt auch die Entwicklung der Fähigkeiten, Folgerungen zu ziehen, der Neugier und der Mehrsprachigkeit des Schülers. (eigene Übersetzung – A.W.)

natürlich, adäquat und für die Schüler bedeutungsvoll sein. Des Weiteren sollte das gemeinsame Lernen sowie das Arbeiten zu zweit und in Kleingruppen akzentuiert werden, wobei unterschiedliche Lernumgebungen, Kommunikationsmittel, und -kanäle vielseitig zur Anwendung kommen (POPS ebd.). Mit Nutzung von Hilfsmittel wie beispielsweise dem europäischen Sprachenportfolio sollten die Schüler zu aktivem Handeln und zur Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen angeleitet werden (POPS ebd.).

Die Auswahl der B2-Sprachen sowie die wöchentliche Stundenanzahl und deren Dauer werden in den Lehrplänen der einzelnen Schulen festgehalten und können somit unterschiedlich ausfallen (Helsingin kaupunki 2016^a). Da meiner Erfahrung nach Deutsch als B2-Sprache an finnischen Gesamtschulen in Helsinki mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche, die je 45 Minuten dauern, unterrichtet wird, werde ich auch diese Rahmenbedingungen in meiner Unterrichtsplanung berücksichtigen. Helsingin kaupunki (2016^a) fügt hinzu, dass das Schuljahr von der siebten bis zur neunten Klasse im Normalfall in Perioden unterteilt ist. In verschiedenen Perioden werden unterschiedliche Fächer gewählt, wobei das Angebot in den einzelnen Perioden von der Schulleitung in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern erarbeitet wird. Die Dauer eines Schuljahres ist durch die Stadt Helsinki (Helsingin kaupunki 2016^a) bestimmt und beträgt rund 37 Schulwochen.

3.2. Sprachliche Voraussetzungen

Deutsch kann an finnischen Schulen als A2-Sprache ab der vierten Klasse, als B2-Sprache ab der achten Klasse oder als B3-Sprache ab dem ersten gymnasialen Jahr gewählt werden. Das Wahlfach Deutsch als B2-Sprache beginnt mit der achten Klasse, was bedeutet, dass die Schüler dieser Fremdsprache im Alter von ungefähr 14 Jahren zum ersten Mal im schulischen Kontext begegnen. Die B2-Sprache ist nach der Erstsprache die dritte oder vierte zu lernende Sprache (POPS 2014: 360). Dadurch konnten die Schüler schon gewisse Erfahrungen im Bereich Sprachenlernen sammeln, was wiederum als gute Voraussetzung für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz betrachtet werden kann. Die erste Fremdsprache, meist Englisch, setzt im Normalfall in der dritten Klasse ein (POPS 2014: 127). Infolgedessen beginnt der Schwedischunterricht als zweite zu lernende Fremdsprache in der sechsten Klasse. Je nach Schule existiert zusätzlich die Möglichkeit, die erste Fremdsprache schon ab der ersten Klasse kennenzulernen (POPS 2014: 127). Aufgrund des jungen Alters der Schüler wird die Sprache dabei spielerisch, mit Liedern und viel Bewegung erworben (POPS 2014: 127f.).

3.2.1 Sprachvergleich

Infolge der gemeinsamen germanischen Wurzeln kann das Transferpotenzial bezüglich Schwedisch und Deutsch bzw. Englisch und Deutsch als groß angesehen werden. Dies wird besonders in den Transfergebieten Lexik, Morphologie und Syntax verdeutlicht. Aber auch die Phonologie und Prosodie werden durch die etymologische Nähe dieser Sprachen begünstigt. Im Transfergebiet Lexik muss auf die Internationalismen und auf Inhalts- und Funktionswörter als Kognaten eingegangen werden, wobei der Prozess des Transferbrückenbauens durch die erhebliche Anzahl an Anglizismen im Deutschen vereinfacht wird (Juhásová 2016: 31). Möller (2014^b: 28f.) erkennt zudem eine „grundlegende Übereinstimmung im Grundwortschatz“ der Sprachen, die er mit einer Tabelle von Inhaltswörtern als Kognaten (siehe Anhang Abb. 7) veranschaulicht. Außerdem ist es möglich, dass deutsche Funktionswörter wie Präpositionen, Personal- und Possessivpronomen, Negations- und Fragewörter als Kognaten dem Leser die Texterschließung erleichtern (siehe Anhang Abb. 8). Da die Negierung in den westgermanischen Sprachen anders gekennzeichnet wird (mit n-) als in den skandinavischen Sprachen (mit in-) (Möller 2014^a: 110), sind im Rahmen dieser Arbeit besonders die schwedischen Negationswörter nebst einzelnen Konjunktionen eine mögliche Quelle von Interferenzen (siehe Anhang Abb. 9).

Internationalismen sowie Kognaten werden in den Übungseinheiten so effizient wie möglich für das Erarbeiten von nützlichen Transferbrücken eingesetzt, dabei werden auch irreführende Ähnlichkeiten, sogenannte falsche Freunde berücksichtigt. Infolgedessen habe ich eine Auswahl an falschen Freunden im Sprachvergleich Deutsch-Schwedisch und Deutsch-Englisch getroffen und diese in Tabellen zusammengetragen (siehe Anhang Abb. 10 und 11). Im Bereich Morphologie wird das Augenmerk für nützliche Transferbrücken vor allem auf Flexion und Wortbildung durch Affixe gelegt. Im Teil Wortbildung ist ein deutlicher Unterschied bei den Partikelverben zu erkennen: In der deutschen Sprache werden die Präfixe und Präpositionen meist als Vorsilbe zum Verb benutzt, im Englischen dagegen hauptsächlich nachgestellt als ein separates Lexem und im Schwedischen ist eine Tendenz zur Nachstellung erkennbar (Marx 2014: 93f., siehe Anhang Abb. 12). Nebst den gemeinsamen lateinischen oder griechischen Affixen sind auch Ähnlichkeiten bei der Suffigierung von Substantiven und Adjektiven im Sprachvergleich ersichtlich und diese Suffixe können ebenfalls als Bedeutungsträger fungieren (Marx 2014: 95, siehe Anhang Abb. 13). Die für den Transferbereich der Morphologie zentralen Aspekte der Flexion sind unter anderem die Konjugations- und Komparationsformen und die Pluralbildung (Hufeisen/Marx 2014: 15). Weiter führt Zeevaert (2014: 125/128) aus, Englisch sowie Deutsch und Schwedisch verwenden eine ähnliche Form des Genitivs und unbestimmte und bestimmte

Artikel, das Letztere entweder durch Anhängung an das Substantiv (wie im Schwedischen) oder vor dem Substantiv (wie im Deutschen und Englischen). Eine der Ungleichheiten zwischen diesen Sprachen ist laut Zeevaert (2014: 123) die höhere Komplexität der Verbalflexion im Deutschen im Vergleich mit Englisch oder Schwedisch (siehe Anhang Abb. 14). Die Finnisch sprechenden Schüler können bei dieser Problematik auf die Verbalflexion des Finnischen zurückgreifen. Diese besitzt, ähnlich wie die deutsche Sprache, deutlich mehr verbale Flexionsformen als Englisch oder Schwedisch.

Zusätzlich gibt es bei den Pluralmorphemen deutliche Differenzen: Englisch beschränkt sich auf keine oder die Endung -(e)s, Deutsch auf keine, -e, -en, -er und -s und Schwedisch bedient sich an den Pluralendungen -or, -ar, -(e)r, -n, oder gar keine (Zeevaert 2014: 126).

Im Gebiet der Syntax ist festzustellen, dass alle drei Sprachen, im Gegensatz zum Finnischen, eine relativ feste Wortstellung besitzen und deshalb auch den Großteil der verwendeten Satztypen teilen. Insgesamt listet Berthele (2014: 135ff.) zwölf Satztypen auf, die m.E. allesamt für die Anfängerstufe von Nutzen sind. Die Satzglieder Subjekt und Objekt sind in der folgenden Auflistung mit **S** bzw. **O** abgekürzt, die Wortgruppe Nominalphrase mit dem Akronym **NP**:

A) S + sein (Kopula) + NP (Prädikativ)

Dt. Sie ist Studentin. – Engl. She is (a) student. – Schw. Hon är studerande.

B) S + sein (Kopula) + Adjektiv (Prädikativ)

Dt. Sie ist glücklich – Engl. She is happy. – Schw. Hon är glad.

C) S + sein (Kopula) + Adjektiv + Vergleichspartikel + NP

Dt. Ich bin schneller als du. – Engl. I am faster than you. – Schw. Jag är snabbare än du.

D) S + Prädikat

Dt. Er singt. – Engl. He sings/He is singing. – Schw. Han sjunger.

E) S + Prädikat + O

Dt. Er schreibt ein Buch. – Engl. He writes a book. – Schw. Han skriver en bok.

F) S + Prädikat + Umstandsbestimmung

Dt. Er schwimmt im See. – Engl. He swims in the lake. – Schw. Han simmar i sjön.

G) S + Prädikat + O + Umstandsbestimmung

Dt. Er las das Buch im Bus.

Engl. He read the book in the bus.

Schw. Han läste boken på bussen.

H) S + Prädikat + O + O + Umstandsbestimmung

Dt. Er gibt ihr das Buch in der Bibliothek.

Engl. He gives her the book in the library.

Schw. Han ger henne boken på biblioteket.

I) Fragewort + Prädikat (+O/S)

Dt. Wer schläft?/Wer hat den Ball?/Wen siehst du?

Engl. Who sleeps?/Who has the ball?/Who do you see?

Schw. Vem sover?/Vem har bollen?/Vem ser du?

J) (Konnektor) + S + Prädikat + (...)

Dt. Und er sah die schöne Blume.

Engl. And he saw the beautiful flower.

Schw. Och han såg den vackra blomman.

K) Prädikat + S + O

Dt. Hast du den Ball? – Engl. Do you have the ball? – Schw. Har du bollen?

L) Prädikat + Ergänzung(en)*

(*Umstandsbestimmung/ O/ O und Umstandb./ O und O)

Dt. Geh in dein Zimmer!/ Kauf das Buch!/ Leg das Buch auf den Tisch!/ Gib mir das Buch!

Engl. Go to your room!/ Buy the book/ Put the book on the table!/ Give me the book!

Schw. Gå till ditt rum!/ Köp boken!/ Lägg boken på bordet!/ Ge mig boken!

Die zweiteiligen Prädikate, die sich mithilfe von einem finiten und infiniten Verbteil zu Satzklammern formen, sind als eine Besonderheit des Deutschen hervorzuheben. (Berthele 2014: 143) Der infinite Verbteil besteht entweder aus einem Partizip, einem Infinitiv oder einem 'Wörtchen' (Partikel, Präfix oder Vorsilbe) (ebd.: 143f.):

Dt. Ich **habe** einen Brief an Karl **geschrieben**.

Engl. I **have written** a letter to Charles.

Schw. Jag **har skrivit** ett brev till Carl.

Um durch die phonologischen Eigenschaften der Sprachen Transferbrücken zu bauen, müssen lautliche, sprachenübergreifende Korrespondenzen herausgearbeitet werden. Solche Entsprechungen sind vor allem bei den Konsonanten regelmäßig (Hufeisen/Marx 2014: 12, siehe Anhang Abb. 15). Als Besonderheit des Deutschen, das am Rande auch von der Phonologie miteinbezogen werden kann, ist die Großschreibung von Substantiven. Diese Gegebenheit kann lediglich mit der englischen Großschreibung von Nationalitäten, Ländern und Einwohnern gleichgestellt werden und findet in der schwedischen Sprache überhaupt keine Anwendung. Zur Thematik Prosodie und Intonation können Parallelen vom Englischen und Schwedischen zum Deutschen gezogen werden: Besonders Englisch und Deutsch erleben einen Anstieg und teilweise auch eine Senkung der Intonation bei Fragesätzen

(Neuner et al. 2013: 16 und Huddleston/Pullum 2012: 162), wogegen Schwedisch mehrheitlich zu einer sinkenden Intonation bei Fragesätzen neigt (Scherrer/Lindemalm 2013: 201). Da sich die Ausgangssprache Finnisch gegensätzlich zu diesen Fremdsprachen verhält, können sie als brauchbare Transferquellen der Prosodie genutzt werden.

3.2.2 Sprachliche Kompetenzen der Lernenden anhand der Vorgaben in POPS

Um die sprachlichen Vorkenntnisse in den Sprachen Englisch und Schwedisch von Achtklässlern näher einzugrenzen, werden die im nationalen Kerncurriculum Finnlands formulierten Bewertungskriterien der englischen und schwedischen Sprachkenntnisse detaillierter erläutert. Dabei werde ich mich hauptsächlich auf die Abschlusskriterien der Unterstufe beziehen, die am Schluss der sechsten Klasse bzw. vor dem Übertritt in die siebte Klasse angewendet werden. Die aufgeführten Abschlusskriterien orientieren sich an dem GERS mitsamt für den finnischen Kontext eingesetzten Modifikationen (POPS 2014: 221). Diese werden mit den Zielen des englischen und schwedischen Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe, d.h. von der siebten bis neunten Klasse, ergänzt. Die Erläuterung der Abschlusskriterien sowie der Unterrichtsziele beschränkt sich auf die für die Mehrsprachigkeitsdidaktik relevanten Themengebiete S1 (Förderung von kultureller Vielfalt und Sprachbewusstheit) und S3 (Sprachwissen, Textproduktion/-interpretation und kommunikative Kompetenzen).

Die Abschlusskriterien im Zusammenhang mit dem Themengebiet S1 verlangen von den Schülern, die Englisch bis zu diesem Zeitpunkt seit vier Jahren gelernt haben, eine bewusste Wahrnehmung von den Sprachen in der nahen Umgebung und von der globalen Stellung des Englischen (POPS 2014: 222). Im Einzelnen sollen sie Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Bereichen Wortschatz und Aufbau zwischen den schon bekannten Sprachen und dem Englischen erkennen sowie fähig sein, ihre Englischkenntnisse bei der Informationssuche einzusetzen (ebd.). In Bezug auf das Themengebiet S3, das sich an dem Kompetenzniveau A2.1 des GERS orientiert (POPS 2014: 222f.), verlangt POPS (ebd.) von den Schülern kommunikative Fähigkeiten, mit denen sie sich „in einfachen, routinemäßigen Situationen“ (Europarat 2001: 36) über Alltagsthemen austauschen können. Ihre kommunikativen Kompetenzen sollten je nach Gesprächspartner angepasst werden, dabei dienen ihnen allenfalls Erklärungen und Wiederholungen als Unterstützung (POPS 2014: 223). Als mögliche Alltagsthemen nennt Europarat (ebd.) u.a. die Familie, die Wohnsituation und die aktuelle Ausbildung bzw. berufliche Situation. Die Textinterpretationsfähigkeiten sollten nach POPS (ebd.) soweit entwickelt sein, dass die Schüler einfache und bekannte Wörter und Ausdrücke verstehen sowie Kernaussagen von kurzen, klaren und für sie interessanten Inhalten selektieren können. Mögliche interessante Inhalte beinhalten laut Europarat (2001: 36)

„einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung“. Diese Informationen können in Form von persönlichen Briefen, Anzeigen, Fahrplänen, Prospekten oder Speisekarten in Erscheinung treten (Europarat ebd.). Ähnlich wie bei der Textinterpretation sollten die Schüler auch bei der Textproduktion mit Nutzung von einfachen Satzstrukturen und konkretem Wortschatz über konkrete, alltägliche Themen erzählen können (POPS 2014: 223). Dabei können die Sätze beispielsweise in Form einfacher Notizen bzw. Mitteilungen oder persönlicher Nachrichten geübt werden (Europarat ebd.).

Die Unterrichtsziele des Englischunterrichts für die Oberstufe fordern von den Schülern im Kontext des Themengebiets S1, ihre interkulturellen Handlungsfähigkeiten weiterzuentwickeln und sich näher mit der globalisierten Welt und dem Englischen als *lingua franca* auseinanderzusetzen (POPS 2014: 349). Zusätzlich sollte ihre Sprachbewusstheit weiter gefördert werden, indem sie sich näher mit den Regelmäßigkeiten des Englischen auseinandersetzen und analysieren, wie sich die Sprachen voneinander unterscheiden (ebd.). Im Themengebiet S3 sollten die Lernenden imstande sein, über bekannte Themen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern zu diskutieren und ihre Meinungen auszudrücken (POPS ebd.). Gleichzeitig sollten bedeutungsvolle Texte aus verschiedenen Quellen gehört, gelesen und mit unterschiedlichen Strategien interpretiert werden (ebd.). Abschließend werden die Schüler angewiesen, geschriebene und gesprochene Texte für verschiedenartige Zwecke zu produzieren, die über für sie relevante Themen erzählen. Der Schwerpunkt der Textproduktion liegt bei der strukturellen Vielschichtigkeit und adäquaten Aussprache (ebd.).

Laut den Abschlusskriterien für die schwedischen Sprachkenntnisse, die bis dahin während eines Schuljahres erworben wurden, sollten die Schüler im Themengebiet S1 ihre Sprachbewusstheit durch eine Auseinandersetzung des schwedischen Einflusses auf das Finnische entwickelt haben (POPS 2014: 206). In Bezug auf die kommunikativen Fähigkeiten des Themengebiets S3, das sich wiederum auf das Kompetenzniveau A1.2 des GERS bezieht, wird von den Schülern verlangt, dass sie sich gelegentlich in routinemäßigen Gesprächssituationen verständigen können (POPS 2014: 207), wenn der „Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen“ (Europarat 2001: 36). Es sollten bedeutsame Wörter, Ausdrücke und Höflichkeitsformen verwendet werden (POPS ebd.), um beispielsweise Leute oder die persönliche Wohnsituation zu beschreiben (Europarat ebd.).

Auch die Textinterpretationsfähigkeiten beschränken sich auf die elementarsten Sprachkenntnisse, d.h. die Schüler können zuvor geübte, kurze Texte oder langsam und deutlich gesprochene Rede mit bekannten Vokabeln und Ausdrücken verstehen (POPS 2014: 207 und Europarat 2001: 36). Ähnlich wie bei den Textinterpretationsfähigkeiten konzentriert sich die Textproduktion auf geübte Vokabeln und feste, sprachliche Ausdrücke,

wobei sie schon geübte Termini verständlich aussprechen können (POPS ebd.). Als anschauliche Beispiele für Textproduktionen nennt Europarat (ebd.) das Ausfüllen von Formularen und das Schreiben von Postkarten.

Die Unterrichtsziele des Themengebiets S1 für die Oberstufe umfassen im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt eine Auseinandersetzung mit der Sprachgemeinschaft der nordischen Länder sowie ihrer gemeinsamen Werte und Normen (POPS 2014: 333). Gleich wie bei den Unterrichtszielen des Englischunterrichts sollten die Schüler ihre Sprachbewusstheit stärken, indem sie sich mit den Regelmäßigkeiten und Spezifika des Schwedischen beschäftigen (POPS ebd.). Der Vergleich zwischen Schwedisch und den schon zuvor erlernten Sprachen fördert zusätzlich die Sprachbewusstheit (POPS 2014: 334). Anders als die Unterrichtsziele im Englischen, die die Meinungsäußerung und Diskussionsbereitschaft in den Mittelpunkt stellen, sollten die Lernenden im Bereich des Themengebiets S3 ihre Höflichkeitsformen im Schwedischen weiter ausbauen sowie die Anwendung von Kommunikationsstrategien vertiefen (ebd.). Weiter verlangt POPS (ebd.), die Textinterpretationsfähigkeiten sollten soweit gefördert werden, dass die Schüler für ihr Alter passende Texte, gesprochen oder geschrieben, deuten können. Zu guter Letzt ist festzuhalten, dass sich die Textproduktion im Schwedischunterricht auf das Üben von kurzgehaltenem Sprechen und Schreiben über unterschiedliche Themen beschränkt, mit dem Hauptaugenmerk auf die Aussprache und für den Inhalt relevanten Strukturen (POPS 2014: 334).

3.3 Zusammenfassung und Anhaltspunkte für die Umsetzung

Aufgrund der Wichtigkeit fremdsprachlicher Kompetenzen, die durch die Globalisierung und zunehmende Mobilität der Menschen intensiviert wird, wird es stetig verlockender, den GERS als transparentes und vergleichbares Leistungsmessungsverfahren (Thürmann 2016: 52) für Curricula, Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke zu nutzen. Das standardisierte Leistungsmessungsverfahren des GERS erleichtert es den Ländern, die Sprachkenntnisse alters- und sektorenübergreifend zu messen und auf nationaler bzw. internationaler Ebene zu vergleichen. Obwohl die Ausrichtung des GERS auf eine Förderung der Mehrsprachigkeit abzielt, beschränken sich die Kompetenzbereiche auf einfach zu messende Kompetenzen wie Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben und übergehen u.a. Kompetenzen, die über den höchsten Kompetenzbereich hinausgehen, sowie mehrdimensionale Kompetenzen wie bspw. interkulturelle Kompetenzen. Trotzdem setzte sich der GERS europaweit durch und ist auch in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht an finnischen Gesamtschulen ein nicht außer Acht zu lassender Teil der lernexternen Faktoren.

Die Ziele für den Deutschunterricht als B2-Sprache, der in der achten Klasse beginnt, gründen sich auf dem nationalen Kerncurriculum für die Gesamtschule, das 2014 verfasst wurde und 2016 in Kraft getreten ist. Zum einen umfasst es in sogenannten Kenntnisbereichen holistische, fächerübergreifende Ziele. Zum anderen werden Themengebiete mit Zielen für die einzelnen Fächer festgelegt. Im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind vor allem die Themengebiete Förderung von kultureller Vielfalt und Sprachbewusstheit (S1) und Sprachwissen, Textproduktion/-interpretation und kommunikative Kompetenzen (S3) von zentraler Bedeutung. Im Kontext des Deutschunterrichts als B2-Sprache erfordert das Kerncurriculum (POPS 2014: 361) einen Einsatz von Texten mit ansprechenden Themen aus dem Alltag der Schüler. Diese Texte werden von der Lehrperson in Zusammenarbeit mit den Schülern ausgesucht. Bei den kommunikativen Kompetenzen wird der adäquate und natürliche Sprachgebrauch akzentuiert unter Berücksichtigung der prosodischen Sprachmerkmale. Der Sprachunterricht sollte den Schülern abwechslungsreich mit verschiedenartigen Lernmittel und Arbeitsweisen angeboten werden, wobei sie zu aktivem Handeln und der Eigenverantwortung für den Lernprozess angewiesen werden (POPS 2014: 361). Meines Erachtens sind diese vom finnischen Kerncurriculum festgelegten Rahmenbedingungen angemessen, realisierbar und akzentuieren die zentrale Rolle der lernerinternen Faktoren wie Motivation, Lernangst und Einstellungen zu den Sprachen. Ferner ermöglichen die weitgefassten sprachlichen Zielsetzungen des Kerncurriculums der Lehrperson, lernerexterne Faktoren wie Lernumwelt und Kontext miteinzubinden.

Die sprachlichen Vorkenntnisse in den Fremdsprachen Englisch und Schwedisch können mit einer näheren Betrachtung der im Kerncurriculum statuierten Abschlusskriterien der Unterstufe sowie der sprachlichen Zielsetzungen für die finnische Oberstufe erfasst werden. Im Kontext des Themengebiets S1 verlangen die Abschlusskriterien von den Schülern eine gewisse Sprachbewusstheit, die durch die Wahrnehmung von Sprachen in der Umgebung und ihrer wechselseitigen Einwirkung entwickelt wurde (POPS 2014: 222/206). Bezüglich des Themengebiets S3 sollten die Schüler in der Lage sein, über alltägliche Themen mithilfe von möglichen Erklärungen, Wiederholungen und formelhaften Wörtern bzw. Ausdrücken zu diskutieren (Europarat 2001: 36 und POPS 2014: 223/207). Das gesamte Themengebiet S3, mitsamt den Textproduktions- und Textinterpretationsfähigkeiten, bezieht sich bei den Abschlusskriterien auf eine elementare Sprachverwendung, angelehnt an die Kompetenzniveaus A1 (im Schwedischen) und A2 (im Englischen) des GERS (POPS 2014: 207/222f.).

Für die Unterrichtsziele der Oberstufe sollten die Schüler die beiden Fremdsprachen in einem weitreichenden Kontext der Sprachgemeinschaften betrachten (POPS 2014: 349/333). Dies

in Verbindung mit einer detaillierten Analyse der sprachlichen Regel- bzw. Unregelmäßigkeiten und dem Sprachvergleich befähigen sie, ihre Sprachbewusstheit zu vertiefen. Einerseits bestehen die Unterrichtsziele für Englisch auf eine Schulung der Meinungsäußerungs- und Diskussionsfähigkeiten (POPS 2014: 349). Andererseits fokussieren die Unterrichtsziele für Schwedisch den Ausbau der Höflichkeitsformen und die Vertiefung von Kommunikationsstrategien (POPS 2014: 334).

Abschlusskriterien wie auch Zielsetzungen des finnischen Kerncurriculums stellen lediglich Orientierungspunkte dar, die keine Garantie der Stellung von fremdsprachlichen Kenntnissen der Lernenden enthalten. Grundsätzlich kann durch die Betrachtung des Kerncurriculums davon ausgegangen werden, dass Achtklässler elementare Fremdsprachkenntnisse, die mehrheitlich bekannte Alltagsthemen behandeln, in den Deutschunterricht mitbringen. Es kann zudem vorausgesetzt werden, dass sie sich schon mit Kommunikationsstrategien, formelhaften Wörtern und Ausdrücken sowie Höflichkeitsformen im fremdsprachlichen Kontext auseinandergesetzt haben. Das Unterrichtsmaterial für eine Schulperiode, die zwei 45-minütige Deutschstunden pro Woche umfasst, wird so konzipiert, dass aus diesem sprachlichen Vorwissen der Lernenden Nutzen gezogen wird.

4 Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im finnischen Deutschunterricht: Lehr- und Lernmaterial für den Anfängerunterricht

4.1 Kurzpräsentation der erarbeiteten Kursmaterialien

Die vorliegenden Kursmaterialien sind für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache für Lernende im Alter von 13-15 Jahren konzipiert. Dieses Lernmaterial richtet sich an die erste Schulperiode, in der sich die Schüler wöchentlich mit der deutschen Sprache in zwei Unterrichtseinheiten à 45 Minuten beschäftigen. Es wird davon ausgegangen, dass eine Schulperiode 9-10 Wochen umfasst, m.a.W. werden für die entworfenen Kursmaterialien ungefähr 18-20 Unterrichtseinheiten bzw. Schulstunden benötigt. Das Konzept ist, mit besonderer Berücksichtigung von vorhandenem sprachlichem Wissen, Weltwissen und typischen Aufgabenstellungen, in folgende thematische Einheiten unterteilt: Kennenlernen, Hobbys und Freizeit. Ferner wird einerseits der motivationsfördernde Einsatz neuer Medien und andererseits die Nutzung des neuerworbenen sprachlichen Wissens als hilfreiche Kommunikationsmittel akzentuiert. Diese Ausrichtung der Lernmaterialien gründet sich auf inhaltliche und methodische Entscheidungen, die im nächsten Kapitel aufgeführt werden.

4.2 Theoretische Begründung der Übungseinheiten

4.2.1 Themenwahl

Die angefertigten Übungseinheiten behandeln die Themen Kennenlernen, Hobbys und Freizeit. Die Wahl der Themen Hobbys und Freizeit kann mit dem tertiärsprachendidaktischen Prinzip der Inhaltsorientierung, sowie mit den curricularen Rahmenbedingungen, festgelegt im GERS und im nationalen Kerncurriculum für die Gesamtschule begründet werden. Einerseits fordert das Prinzip der Inhaltsorientierung, sich an den Interessen der Altersgruppe zu orientieren. Nebst einer möglichen Motivationssteigerung erhöht diese Orientierung zudem die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden schon vorhandene Erfahrungen im Zusammenhang mit diesen Themen in den Unterricht mitbringen. Diese werden dann mit den neuen Informationen kontrastiv betrachtet und verknüpft. Andererseits verlangt der GERS wie auch das Kerncurriculum u.a. Themen wie ich, meine Familie, meine Freunde, die Schule und Freizeitaktivitäten einzubeziehen, wobei diese für die Schüler bedeutungsvoll sein und idealerweise auch das Interesse wecken sollten. Des Weiteren kann laut des Kerncurriculums davon ausgegangen werden, dass die Schüler aus dem Englisch- und Schwedischunterricht elementare Fremdsprachkenntnisse über bekannte Alltagsthemen und formelhafte Wörter und Ausdrücke erworben haben und folglich diese im Deutschunterricht vorausgesetzt werden können. Ein weiterer Aspekt, der meine Themenwahl legitimiert, ist die Menge der Kognaten

und Internationalismen in den Bereichen Sport, Musik und Technik (siehe LM¹⁸ S. 2). Dieser Umstand in Kombination mit den schon erworbenen Kenntnissen in diesen Themenbereichen führen meiner Ansicht nach zu einem weitreichenden Transferpotenzial, das mithilfe von den Aufgabenstellungen optimal ausgenutzt wird. Das Thema Kennenlernen bietet zusätzlich ein günstiger Ausgangspunkt, um den Transferbereich der Morphologie anhand von Konjugationsformen (siehe LM S. 9) und den Transferbereich der Syntax anhand von zahlreichen Übereinstimmungen der Wortstellung, bspw. bei Hauptsätzen (siehe Satztypen A, B und D; LM S. 2) und bei Fragesätzen (siehe Satztypen I und K; LM S. 9), auszuschöpfen.

Das im Kerncurriculum aufgeführte Themengebiet der Förderung von kultureller Vielfalt (S1), das mit dem holistisch verfassten Kenntnisbereich kulturelles Know-how, Kommunikation und Ausdruck (L2) in Verbindung steht, wird in den Übungseinheiten durch die Hervorhebung von möglichen Sprachgrenzen überschreitenden Hobbys und Freizeitaktivitäten thematisiert (siehe LM S. 15). Dies bedeutet, dass der Kurs vorsieht, die interkulturelle Identität der Schüler anhand von Sprach- und Interessensvergleich zu stärken. Je nach zeitlichem Rahmen können mögliche Vorurteile zu Beginn des Unterrichts besprochen werden. Eine intensivere Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz ist für die weiterführenden Kurse vorgesehen, da aufgrund des schon erworbenen Wissens im Fach Deutsch Texte, Aufgabenstellungen und Aktivitäten zum Kompetenzbereich interkulturelles Lernen einfacher und tiefgreifender zugänglich werden.

4.2.2 Wahl der Aufgabenstellungen

Zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gehört laut GERS und dem Kerncurriculum das Verstehen und Produzieren von einfachen Wörtern und Ausdrücken, von interessanten und relevanten Texten sowie die Selektierung von Kernaussagen aus einfach formulierten Texten. Diese Ziele werden dem Kenntnisbereich der multiplen Lesefähigkeit (L4) sowie dem Themengebiet Sprachwissen, Textproduktion/-interpretation und kommunikative Kompetenzen (S3) zugeordnet, dabei fördern sie auch das interkulturelle Lernen mit der Offenlegung der kulturellen Vielschichtigkeit. Die Zielsetzung steht in Übereinstimmung mit dem tertiärsprachendidaktischen Prinzip Verstehen, das besonders in der Anfangsphase des Sprachenlernens mithilfe von einer intensiven Auseinandersetzung mit Lesetexten thematisiert werden soll. Diese curricularen und wissenschaftlichen Prämissen in Verbindung mit der vom Prinzip Textorientierung verlangten Textarbeit anhand von neuartigen Textsorten veranlassten mich dazu, den Schülern als Einführung kurzgefasste authentische

¹⁸ Lernmaterial (LM)

Texte vorzuführen (siehe LM S. 3-5). Dabei wurden nicht nur elektronische Artikel für die Aufwärmaufgaben verwendet, sondern auch Prospekte und Tabellen. Die textbasierten Scanning- und Skimming-Aufgaben wurden so konzipiert, dass für die Texterschließung strategische Lesehandlungen verlangt wird, m.a.W. sind die Schüler gezwungen zum einen ihr (nicht-)sprachliches Vorwissen einzusetzen und zum anderen informative und strukturmarkierende Textelemente miteinzubeziehen, um das durch die Aufgabe gestellte Leseziel zu erreichen.

Damit den Schülern das möglichst effiziente Einsetzen von Lesestrategien erleichtert wird, ist der Handlungsplan schrittweise mit Beispielen auf Finnisch dargelegt (siehe LM S. 3 oben). Als weitere für die Schüler ansprechende Textsorte wählte ich einen Songtext (siehe LM S. 7). Die Vorteile dieser Textsorte liegen darin, dass sie perfekt zu meiner Themenwahl passt und zusätzlich ein geeignetes Beispiel für die Intonation und den Rhythmus des Deutschen darstellt. Für eine möglichst authentische aber dennoch übersichtliche Betrachtung der prosodischen Vielfalt im deutschsprachigen Raum wurden die Übungen zusätzlich mit Videos zur Begrüßung (siehe LM S. 6) und der Problematik Siezen und Duzen (siehe LM S. 10) erweitert. Ferner legitimiert sich die Nutzung von Videos mit den im Kerncurriculum aufgeführten Zielen für die Sprechfähigkeiten der Lernenden, die sich u.a. mit der Sprachvielfalt des Deutschen befassen. Dies steht im Einklang mit sowohl der Abwendung einer *near nativeness*-Sprachorientierung als auch den für Lernende im Jugendalter motivierenden Sprachlernstrategien, die mehr als nur ein Sinneskanal in Anspruch nehmen. Mehrere Sinneskanäle werden gleichzeitig auch in Hörverständnisaufgaben, Spielen und Aktivitäten (siehe LM S. 8,12,16,17,20-22: *Wer bin ich?*, *Fußball-Spiel* als modifizierte Version des Galgenmännchens, *Montagsmaler*, *Klassenbingo*, *Foto-Challenge*, *drei-gewinnt-Spiel* und *School Race*) eingesetzt. Als Orientierung für die Auswahl der Spiele und Aktivitäten diente mir der Bekanntheitsgrad: Je bekannter ein Spiel eingeschätzt wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler schon Vorwissen über die Grundlagen der Aufgabenstellung in den Unterricht mitbringen. Außerdem wird dadurch das vom Kerncurriculum aufgeführte Paar- und Gruppenarbeiten akzentuiert.

4.2.3 Berücksichtigung des M-Faktor

Einer der einflussreichsten Richtwerte bei der Erarbeitung der Übungseinheiten war die Berücksichtigung des Multilingualismusfaktor bzw. der veränderten Ausgangslage von L3-Lernenden im Vergleich zu den L2-Lernenden: Aufgrund des L2-Erwerbs konnten die Lernenden schon fremdsprachenspezifisches Wissen sammeln und dadurch eine brauchbare Ausgangslage für eine Entwicklung der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit bilden. Die Sprachbewusstheit bzw. das deklarative Wissen der Schüler wird mit dem Nutzen

von Transferbrücken auf phonologischer, prosodischer, lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene ausgebaut. In den Übungseinheiten steht im Bereich der Phonologie der positive Transfer zwischen Finnisch, Englisch, Schwedisch und Deutsch im Mittelpunkt (siehe LM S. 7,20), wogegen bei der Prosodie auf die Gegensätzlichkeit zwischen deutscher und finnischer Intonation eingegangen wird (siehe LM S. 9). Auf lexikalischer Ebene beschloss ich, die Übungen nach dem deutlich größeren Potenzial des positiven Transfers auszurichten (siehe LM S. 2-5,17). Vor allem in den Bereichen Sport, Musik, Technik, Länder, Personalpronomen und Fragewörter besteht die Möglichkeit, positive Transferbrücken, auch dank Internationalismen, zu modellieren. Meines Erachtens nach sollte sich die Auswahl der hervorzuhebenden Interferenzen sich auf falsche Freunde beschränken (siehe LM S. 5), die von den Schülern unbewusst angewendet werden. Durch diese Herangehensweise werden die Schüler genau dann auf die falschen Freunde aufmerksam gemacht, wenn diese den sprachlichen Ausdruck beeinträchtigen. Zudem konnten nützliche morphologische Transferbrücken für diesen spezifischen Kontext gefunden werden, darunter die Vorstellung der Artikel (siehe LM S. 19), die unregelmäßigen Konjugationsformen der Verben *haben* und *sein* (siehe LM S. 9), die verbalen Suffixe -en und -ieren (siehe LM S. 2), und die deutsche Großschreibung von Substantiven (siehe LM S. 2). Schließlich wurden unzählige Transferbrücken im Gebiet der Syntax miteinbezogen: Die Verbzweitstellung bzw. die SV-Stellung in Aussagesätzen (siehe LM S. 2) und die Wortstellung bei W- und Ja/Nein-Fragen (siehe LM S. 8). Beide werden für einen positiven Transfer genutzt.

Ein weiterer Eckpunkt, der die Berücksichtigung des M-Faktor erzielt, besteht aus der Förderung der Sprachlernbewusstheit bzw. des prozeduralen Wissens der Lernenden. Anfänglich werden Lernstrategien, die von den Lernenden schon erfolgreich im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, mit folgenden Fragestellungen besprochen und gesammelt (siehe LM S. 1): *Welche Lernstrategien¹⁹ haben dir bisher im Fremdsprachenunterricht geholfen (markiere)? Welche neuen Lernstrategien möchtest du während dieses Kurses nutzen?* Nach der Erarbeitung einer Lektion werden die Schüler aufgefordert, über die eingesetzten Lernstrategien zu reflektieren (siehe LM S. 13,23): *Welche Lernstrategien hast du ausprobiert? Welche Lernstrategien möchtest du noch ausprobieren?* Abschließend sollte kontinuierlich über den eigenen Lernprozess diskutiert werden, wobei dies im Anfangsunterricht zunächst in der Erstsprache geschieht.

¹⁹ oppimisvälineet

4.2.4 Berücksichtigung von emotionalen Faktoren

Um eine Abnahme der Lernanstrengungen zu verhindern, ist das Beachten von emotionalen Aspekten wie Sprach- bzw. Lernangst, Motivation und Selbsteinschätzung bei der Realisierung der Übungseinheiten unabdinglich. In diesem Kontext können weitere Vorteile der Anwendung von Aktivitäten und Spielen hervorgehoben werden: Die Förderung der Gruppendynamik, Zusammenarbeit und Umgangsformen, und die dadurch entstehende Minderung von möglicher situationsspezifischer Lernangst. Da die Schüler aus unterschiedlichen Klassen stammen und sich möglicherweise nur flüchtig kennen, wird ihnen durch spielerisches und handlungsorientiertes Lernen eine ungezwungene Atmosphäre geboten, bei der das Kennenlernen als Nebenprodukt der Handlungen hervortritt. Für eine Abnahme der Lernangst ist nebst den handlungsorientierten Aktivitäten auch die Thematisierung von besonders deutsch-spezifischen Graphem-Phonem Korrespondenzen miteinbezogen worden (siehe LM S. 7,20). Zu den in den Übungseinheiten hervorgehobenen Korrespondenzen gehören u.a. *ie, ei, sch, ß, ü, ch, eu, ä, pf, au, h* und *ph*. Diese werden mit Korrespondenzen des Finnischen, Englischen und Schwedischen verglichen, wobei Transferbrücken gebildet und auf mögliche prosodische Interferenzen aufmerksam gemacht wird.

Die Erarbeitung und Konkretisierung des mehrsprachigen Selbst, d.h. des gewünschten zukünftigen L2-Selbst, beschränkt sich bei den Übungseinheiten auf die Stärkung der persönlichen Bindung zur Sprache. Dies wird erzielt anhand einer expliziten Besprechung von Verbindungen zur Sprache (siehe LM S. 1), beispielsweise in Form von vergangenen Erlebnissen bzw. Reisen, interkulturellen Begegnungen, Unterhaltungsmedien oder Vorbildern eines erfolgreichen L2- Lernenden (Dörnyei/Ushioda 2009:34). Die Besprechung findet im Anfangsunterricht mithilfe von folgenden Fragen statt: *Hast du Deutsch schon irgendwo gesehen bzw. gehört? Wenn ja, wo? Kennst du Deutsch sprechende Personen und/oder Lieder und Produkte aus Deutschland?* Die individuellen Verbindungen zur Sprache können dann im Laufe des Kurses durch Bewusstmachung mit dem neuerworbenen sprachlichen Wissen verbunden werden. Diese Kräftigung des mehrsprachigen zukünftigen L2-Selbst kann für die Schüler als motivationaler Antrieb erkannt werden.

4.4 Methodische Hinweise

Die Lehrperson ist als bedeutsamer Teil der lernerexternen Faktoren sowie als motivationale Komponente anzusehen, da sie durch ihre Lehrmethoden und ihr Verhalten einen wesentlichen Einfluss auf die Gruppendynamik, Zusammenarbeit und Umgangsformen hat. Sie trifft Entscheidungen über die Realisierung des Unterrichts, einschließlich der Lernzielsetzung, Strukturierung der Unterrichtsstunden und Verwendungsweise des Unterrichtsmaterials. Die methodischen Hinweise sollen der Lehrperson als Richtlinien für eine wirkungsvolle Umsetzung der vorliegenden Übungseinheiten dienen. In der Anfangsphase des Kurses empfehle ich der Lehrperson sich genügend Zeit für die Besprechung der motivationalen Hintergründe sowie des schon vorhandenen sprachlichen und kognitiven Wissens zu nehmen. Dabei werden die genannten Lernstrategien mit Beispielen veranschaulicht und gemeinsam mit den Lernenden nach Lernbereich (Wortschatz, Lesen, Verstehen, Sprechen und Schreiben) aufgelistet. Diesbezüglich muss auf die Flexibilität dieser Einteilung explizit hingewiesen werden, m.a.W. Lernstrategien sind nicht fix an einen Lernbereich gebunden, sondern können je nach Lerner unterschiedlich oder sogar mehreren Bereichen zugeordnet werden. Die erarbeitete Liste sollte den Lernenden während des gesamten Kurses zur Verfügung stehen (z.B. in Google Classroom oder als Google Doc) und von allen Beteiligten kontinuierlich modifiziert werden.

Aufgrund des spezifischen zeitlichen Bezugs der Texte, der öffentlichen Persönlichkeiten und des elektronischen Materials bzw. Lehr- und Lernmittels (siehe LM S. 3-7,10,12,18), kann die Lehrperson ggf. aktuellere Artikel und Texte, öffentliche Persönlichkeiten und Material zu denselben Themenbereichen aufbereiten. Die Wahl der einzelnen Themen ist nach den Interessen der Schüler zu richten. Je nach Rezeption der Übungsart und Zeitplan können die Schüler zusätzlich ermuntert werden, nach weiteren für sie interessanten Texten zu suchen. Zuerst werden die Schüler angeleitet, Hypothesen zum Textinhalt zu formulieren. Anschließend kann der Wortschatz der von den Schülern gefundenen Texte unter der Leitung der Lehrperson grob analysiert und mit schon vorhandenem Sprachwissen verknüpft werden. Durch eine Sammlung der Lieblingsthemen- und/oder -lieder der Schüler besteht die Möglichkeit, diese bei Bedarf während des Kurses als motivierende Impulse einzusetzen. Um die Charakteristika der deutschen Prosodie bzw. Intonation zu üben, werden zusammen mit dem Lied und den Videos schwierig auszusprechende Wörter aller Übungen von der Lehrperson laut vorgelesen und von den Schülern wiederholt. Übungen zur Grammatik sollten in Plenum besprochen werden, dabei sind sprachübergreifende Konvergenzen und Differenzen ausdrücklich hervorzuheben. Zusätzlich kann die Lehrperson im Laufe des Kurses angetroffene Falsche Freunde frei thematisieren, beispielsweise anhand von Videos. Dadurch werden Verbindungen zwischen vorhandenem und neuem Wissen hergestellt und

gefestigt. Schließlich fungieren die von den Schülern erarbeiteten Übungen aus der Repetitionsübung 11 in Lektion 1 (siehe LM S. 12) sowie die entworfenen Poster aus der Repetitionsübung 11 in Lektion 2 (siehe LM S. 22) entweder als zu evaluierende Arbeit oder als Vorbereitung für eine durch die Lehrperson erarbeitete Prüfung (zusätzlich zu den zusammenfassenden *Das ist wichtig!*-Seiten; siehe LM S. 14,24). Die Evaluation der Lehrperson ermöglicht den Schülern ihren persönlichen Lernprozess mitsamt den angewendeten Lernstrategien einzuschätzen und zu bewerten.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Meine Arbeit hatte zum Ziel, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Form von Lehr- und Lernmaterialien für den Anfängerunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache (einer 8. Klasse) in den finnischen Kontext einzubinden. Um dies zu realisieren, wurde zuerst die Begriffsauffassung der Mehrsprachigkeit differenziert und eingegrenzt. Darauffolgend wurde eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen sowie der curricularen Direktiven durchgeführt, unter Berücksichtigung von Forschungsentwicklungen im Bereich Mehrsprachigkeit.

Durch Migration und Globalisierung werden multilinguale und interkulturelle Kompetenzen zunehmend wichtiger. Diese Entwicklungstendenzen zeichnen sich deutlich in curricularen Veränderungen ab. Gleichzeitig kann eine Abwendung von dem Ideal eines „Erstsprache entsprechenden“ Sprachniveaus erfasst werden. Im schulischen Kontext kann diese Neuorientierung zumindest teilweise in Frage gestellt werden, da sich die durch den GERS vorgegebenen Kompetenzbereiche deutlich an einem *near nativeness*-Sprachniveau orientieren und gleichzeitig für das nationale Kerncurriculum der Gesamtschule richtungsweisend sind. Diese Infragestellung kann wiederum durch die tendenziell allgemeingehaltene Formulierung des Curriculums relativiert werden, zumal sie der Lehrperson letztendlich eine gewisse Entscheidungsfreiheit und eine damit verbundene Verantwortung überlässt.

Die Sprachenvielfalt Finnlands und auch das Sprachangebot an finnischen Gesamtschulen, in Verbindung mit den aufgeführten Kenntnisbereichen und Themengebiete im nationalen Kerncurriculum für die Gesamtschule, bieten eine optimale Grundlage für eine Umsetzung von tertiärsprachendidaktischen Prinzipien: Einerseits setzt die erste Fremdsprache als Pflichtfach, meist Englisch, spätestens in der dritten Klasse ein und andererseits beginnt die zweite Fremdsprache als Pflichtfach schon in der sechsten Klasse. Dies eröffnet den Schülern die Möglichkeit, individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien sowie eine gewisse interlinguale Vergleichsfähigkeit zu entwickeln. Überdies kann aufgrund der durch das Curriculum vorgegebenen Themengebieten davon ausgegangen werden, dass die Schüler zu Beginn des Deutschunterrichts sprachliche Vorkenntnisse im Englisch und im Schwedisch im Bereich routinemäßige Alltagsthemen sammeln konnten.

In meinen Kursmaterialien wird das deklarative Wissen bzw. die Sprachbewusstheit der Lernenden mithilfe von sprachübergreifender Komparation auf phonologischer, lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene gefördert. Aufgrund der sprachtypologischen Verwandtschaft der Sprachen Englisch, Schwedisch und Deutsch sowie der Übersicht halber umfasst mein Unterrichtsmaterial größtenteils positive Transferbrücken

und lediglich vereinzelte Hinweise auf Interferenzen. Ergänzend dazu empfehle ich der Lehrperson, Interferenzen bzw. falsche Freunde durch beispielsweise eine Fehleranalyse von korrigierten Prüfungen hervorzuheben. Das prozedurale Wissen bzw. die Sprachlernbewusstheit wird in meinem Unterrichtsmaterial anhand von Evaluationsbögen begünstigt. Diese fordern die Schüler auf, über ihren Lernprozess zu reflektieren und die persönlichen Lernfortschritte zu bewerten. Zusätzlich wird zu Beginn des Kurses auf mögliche vorhandene Sprachlernerfahrungen eingegangen, wobei sich die Förderung der Sprachlernbewusstheit auf die Perspektive des Lernens konzentriert.

Schließlich stellte sich, bezüglich des interkulturellen Lernens, die realitätsnahe und zugleich stereotypisierungshemmende Thematisierung kultureller Phänomene als Herausforderung dar: Zum einen verlangten die begrenzten Sprachkenntnisse der Lernenden zusammen mit den Formatbedingungen des Materials eine stark vereinfachte bzw. grobgehaltene Darbietung kultureller Auffassungen. Zum anderen erforderte das Vermeiden von Vorurteilen und Stereotypisierung eine gewisse Vielschichtigkeit und differenzierte, realitätsnahe Darstellung. Letztlich entschied ich mich, Beispiele aufzuführen, die entweder eine andere Perspektive auf schon bekannte Produkte eröffnen oder einzelne Nuancen kultureller Vielfalt im deutschsprachigen Raum aufzeigen. Meines Erachtens ist es lediglich möglich, Vorurteile und Stereotypisierungen durch facettenreichere Auffassungen und differenziertere Betrachtungsweisen zu minimieren. Dies geschieht u.a. durch die Lehrperson, die auf die kulturelle Vielschichtigkeit hinweist. Das Anstreben einer kompletten Überwindung von kategorisierenden Denkweisen ist dagegen eher unrealistisch.

Diese Arbeit eröffnet eine für den DaF-Unterricht aufbereitete Vorlage, mit der weitere Erkenntnisse über die Umsetzung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im finnischen DaF-Unterricht gewonnen werden können. Fortführende Untersuchungen können möglicherweise Aufschluss über den Einfluss von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen auf den Erwerb schulischer Fremdsprachen und auf die motivationalen Einstellungen der Lernenden bringen. Zudem wäre es sinnvoll, Aufgabenstellungen und Evaluationsansätze von multilingualen und interkulturellen Kompetenzen näher zu untersuchen. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die Erhebung von Forschungsdaten im Bereich Mehrsprachigkeit durch die fließende, komplexe und umfangreiche Eigenschaft und die starke Individualität des Spracherwerbs erschwert wird.

6 Literaturverzeichnis

Alastair, Henry (2017): L2 Motivation and Multilingual Identities. In: *The Modern Language Journal*, 101/3, 548-565.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): MehrSprachen? – PlurCur!. Berichte aus Forschung und Praxis zur Gesamtsprachencurricula. Band 11. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.

Aalto-Setälä, Laura (2016): Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrwerken. Eine Analyse der Lehrwerke Super gut, Panorama Deutsch Start, Lieber Deutsch und Lust auf Deutsch. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag.

Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 439-445.

Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/ -lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 1-7.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Berthele, Raphael (2014): Sieb Syntax. In: Hufeisen/ Marx (Hrsg.), 135-157.

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch*, 46/2012, 3-10.

Bogner, Andrea et al. (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. München: iudicium verlag.

Brill, Lilli Marlen (2005): Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Shaker Verlag.

Budde, Monika Angela (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21/2, 1-4.

Burkhardt, Armin/Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (2001): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 19.1. Berlin/New York: de Gruyter.

Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Christ, Ingeborg (2016): Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht. Curricula, Richtlinien, Lehrpläne. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 56-60.
- Demme, Silke (2010): Transfer. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 343.
- Demmig, Silvia (2016): Language awareness und Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21/2, 68-75.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Digert, Jutta/Tamminen, Essi (2016): Tavoitteena kielitaidon monipuolistaminen Suomessa. Opettajien näkemyksiä mahdollisuuksista monipuolistaa oppilaiden kielivalintoja. Turku: Turun yliopisto.
- Doff, Sabine (2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 320-325.
- Duke, Janet (2014): Sieb Graphien und Aussprache. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 73-88.
- Europäische Union: Mehrsprachigkeit.
http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_de. Letzter Aufruf am 2.10.2017.
- Dörnyei, Zoltán/Ushioda, Ema (Hrsg.) (2009): Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS): lernen, lehren, beurteilen. Straßburg.
- Europarat (Hrsg.) (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors. Straßburg.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta (Hrsg.), 940-952.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 144-151.
- Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 207-208.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.), 21-41.
- Haukås, Åsta (2012): Gewusst wie! – Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. In: *Fremdsprache Deutsch*, 46/2012, 23-26.

Helsingin kaupunki (2016^a): Peruskoulun kieliopinnot.
<https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kielten/kieliopinnot>. Letzter Aufruf am 22.11.2017.

Helsingin kaupunki (2016^b): Helsingin kaupungin peruskoulujen opetussuunnitelma.
<http://ops.edu.hel.fi>. Letzter Aufruf am 22.11.2017.

Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin/Hartig, Johannes (2006): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 208-230.

Heyd, Gertraude (1990): Deutsch lehren – Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.

Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 10-14.

Huddleston, Rodney/Pullum, Geoffrey K. (2012): A Student's Introduction to English Grammar. Cambridge: University Press.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109.

Hufeisen, Britta (2005): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.), 7-13.

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea et al. (Hrsg.), 200-207.

Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen. 2. Auflage. Aachen: Shaker Verlag.

Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2014): Lernen mit den sieben Sieben im Rahmen von EuroComGerm. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 5-20.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Korrigierte Auflage. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jessner, Ulrike (2006): Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language. UK: Edinburgh University Press.

Jessner, Ulrike (2008): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. In: *The Modern Language Journal*, 2/92, 270-283.

- Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth et al. (Hrsg.), 209-231.
- Juhászová, Jana (2016): Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21/2, 27-41.
- Klippel, Friederike (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 315-320.
- Knapp, Alfred: Die Sprachbewusstheit, das Sprachbewusstsein (2010). In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 297.
- Kordt, Birgit (2015): Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (Hrsg.), 85-106.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010^a): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 208.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010^b): Sprachdidaktik. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 297.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Förderung des Lernens und Lehrens von Sprachen durch Europarat und Europäische Union. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 633-637.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Kursiša, Anta (2012): Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lutjeharms, Madeline/Möller, Robert (2014): Sieb Lautentsprechungen. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 47-72.
- Macnamara, John (1967): The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview. In: *Journal of Social Issues*, 23/2, 58-77.
- Marx, Nicole (2010): EuroCom und die Wiederaufnahme früherer Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Bogner, Andrea et al. (Hrsg.), 161-172.
- Marx, Nicole (2014): Sieb Wortbildung. In: Hufeisen/ Marx (Hrsg.), 89-104.
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta (Hrsg.), 826-832.

- Meißner, Franz-Joseph (2004): Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. In: Zybatow, Lew N. (Hrsg.), 225-241.
- Möller, Robert (2014^a): Sieb Funktionswörter. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 107-122.
- Möller, Robert (2014^b): Sieb Kognaten. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 23-46.
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.), 13-35.
- Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Hueber. www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik. Letzter Aufruf am 2.10.2017.
- Neuner, Gerhard et al. (Hrsg.) (2013): deutsch.com 1/1. Lektion 1-9. Ismaning: Hueber Verlag.
- Neuner, Gerhard et al. (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. Berlin: Langenscheidt.
- Opetushallitus: Opetushallinnon tietopalvelu Vipusen vuoden 2016 tilastot on julkaistu – miten vapaaehtoisten A2- ja B2-kielten vuoden 2016 tilastot eroavat suhteessa muihin vuosiin?. <https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke>. Letzter Aufruf am 21.4.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010): Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Valtioneuvosto: Yliopistopaino.
- Piri, Riitta (2001): Suomen Kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylän yliopisto.
- POPS (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 4.painos, Helsinki: Next Print. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Letzter Aufruf am 22.11.2017.
- Riehl, Claudia Maria (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.
- Rudnitskaya, Alena (2014): Sprachlehrwerke: Hilfe oder Hindernis beim interkulturellen Lernen? Eine qualitative Untersuchung von russischen Englischlehrbüchern. Hamburg: Diplomica.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Scherrer Levy, Paula/Lindemalm, Karl (2013): Rivstart A1 + A2. Textbok. Stockholm: Natur & Kultur.

Thürmann, Eike (2016): Globalisierung und Standardisierung in ihrer Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), 51-56.

Tuokko, Eeva et al. (2012): Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009-2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja. Opetushallitus: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Vicente, Sara/Pilypaityté, Lina (2014): Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In: *Fremdsprache Deutsch*, 50, 52-57.

Westhoff, Gerard J. (2001): Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Burkhardt, Armin/Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.), 684–692.

Williams, Sarah/Hammarberg, Björn (1998): Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics*, 19/3, 295-333.

Zeevaert, Ludger (2014): Sieb Morphosyntax. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 123-134.

Zybatow, Lew N. (Hrsg.): Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Abbildungen

Abb. 1: Helsingin kaupunki (2016):

<https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kielten/kieliopinnot>. Letzter Aufruf am 8.3.2019.

Abb. 2-4: Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen:

https://www.oph.fi/download/188662_Vapaaehtoiset_A2_ja_B2.pdf. Letzter Aufruf am 27.2.2019.

Abb. 5: Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea et al. (Hrsg.), 200-207.

Abb. 6: Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch* 46/2012, 5.

Abb. 7: Möller, Robert (2014^b): Sieb Kognaten. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 28f.

Abb. 8: Möller, Robert (2014^a): Sieb Funktionswörter. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 108.

Viljanen, Birgitta/Viljanen, Kari (2015): Ruotsin peruskielioppi. Helsinki: Gummerus, 68ff., 125ff.

Abb. 9: Möller, Robert (2014^a): Sieb Funktionswörter. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 111, 115ff.

Abb. 10: Falsche Freunde: Schwedisch.

https://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis:Schwedisch/Falsche_Freunde. Letzter Aufruf am 14.10.2018.

Abb. 11: Falsche Freunde: Englisch. https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_falscher_Freunde. Letzter Aufruf am 14.10.2018.

Abb. 12: Marx, Nicole (2014): Sieb Wortbildung. In: Hufeisen/ Marx (Hrsg.), 93ff.

Abb. 13: Marx, Nicole (2014): Sieb Wortbildung. In: Hufeisen/ Marx (Hrsg.), 96.

Abb. 14: Zeevaert, Ludger (2014): Sieb Morphosyntax. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 131ff.

Abb. 15: Lutjeharms, Madeline/Möller, Robert (2014): Sieb Lautentsprechungen. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 49f.

Abb. 16: Lutjeharms, Madeline/Möller, Robert (2014): Sieb Lautentsprechungen. In: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 49f.

Anhang

Abb. 7: Inhaltswörter als Kognaten

Deutsch	Englisch	Schwedisch
ja	yes	ja
nein	no	nej
Tag	day	dag
Nacht	night	natt
hier	here	här
da	there	där
Land	land	land
Wasser	water	vatten
Sommer	summer	sommar
Winter	winter	vinter
Tochter	daughter	dotter
Sohn	son	son
Katze	cat	katt
Maus	mouse	mus
Hammer	hammer	hammare
Zange	tongs	tång
Buch	book	bok
Fußball	football	fotboll
dick	thick	tjock
dünn	thin	tunn
rot	red	röd
grün	green	grön
süß	sweet	söt
sauer	sour	sur
stehen	stand	stå
liegen	lie	ligga
hören	hear	höra
sehen	see	se

Abb. 8: Funktionswörter als Kognaten

Deutsch	Englisch	Schwedisch
ich	I	jag
mir/mich	me	mig
mein/meine...	my	min/mitt/mina
du	you	du
dir/dich	you	dig
dein/deine...	your	din/ditt/dina
ihm/ihn	him	honom
sie	she	hon
wir	we	vi
uns	us	oss
unser...	our	vår/vårt/våra
und	and	och
oder	or	eller

wenn (Zeitangabe)	when	när/då
in	in	i
nach(rennen)	run after	springa efter
vor	in front of...	före
unter	under	under
über	over	över
von	from	från
aus	out of/from	ur
mit	with	med
was	what	vad
was ...für	what kind of...	vad ...för
wem	who	vem
welche	which/what kind of...	vilken, vilket, vilka
da, dort	there	där
dies...	this, these	den här, denna, detta, dessa

Abb. 9: Funktionswörter als Falsche Freunde

Deutsch	Englisch	Schwedisch
Wer weiß, <i>ob</i> das stimmt?	Who knows <i>if</i> that is true?	Vem vet <i>om</i> det stämmer?
<i>Wenn</i> ich reich wäre ...(Bedingung)	<i>If</i> I were rich...	<i>Om</i> jag var rik...
<i>Wenn</i> der Sommer kommt... (Zeitangabe)	<i>When</i> the summer comes...	<i>När</i> sommaren kommer...
<i>Als</i> sie klein war...	<i>When</i> she was small...	<i>När/då</i> han var liten...
nicht	not	inte
jemand	some-one, -body	någon
niemand, kein	no-body, no	ingen
etwas	some-thing	något
nichts	nothing	inget, ingen-ting
irgend-wo	some-where	någon-stans
nirgend-wo	no-where	ingen-stans
je (-mals)	ever	någon-sin
nie (-mals)	never	aldrig

Abb. 10: Inhaltswörter als falsche Freunde Deutsch-Schwedisch
(Falsche Freunde: Schwedisch)

Deutsch	Schwedisch
der Bär (nicht <i>die Beere</i>)	-en, björn (nicht <i>-et, bär</i>)
alle beide (nicht <i>sowohl...als auch</i>)	båda två (nicht <i>både...och</i>)
das Bord und der Tisch	-et, bord
das Büro (nicht <i>die Kommode</i>)	-et, kontor (nicht <i>-n, byrå</i>)
der Enkel (nicht <i>einfach</i>)	barnbarn (nicht <i>enkel</i>)
fast (nicht <i>fest, aber</i>)	nästan, närapå, nära nog (nicht <i>fast</i>)
frisch (nicht <i>gesund</i>)	frisk, kylig (nicht <i>frisk</i>)
fortgehen (nicht <i>schnellgehen</i>)	gå bort (Nicht <i>gå fort</i>)
ganz (nicht <i>ziemlich</i>)	hel (nicht <i>ganska</i>)
der Kopf (nicht <i>die Tasse</i>)	-et, huvud (nicht <i>-en, kopp</i>)
kühl (nicht <i>nett</i>)	sval, kylig (nicht <i>kul</i>)
der Mittag (nicht <i>das Abendessen</i>)	lunchtid (nicht <i>-en, middag</i>)

der Osten (nicht <i>der Käse</i>)	-n, öster (nicht <i>-en, ost</i>)
Das Rad (nicht <i>die Reihe, die Zeile</i>)	-n, cykel (nicht <i>-en, rad</i>)
ringen (Sportart; nicht <i>läuten</i>)	brottas, kämpa (nicht <i>ringa</i>)
Der Rock (nicht <i>der Mantel</i>)	-en, kjol (nicht <i>-en, rock</i>)
schnell (nicht <i>lieb</i>)	hastig, snabb, rask (nicht <i>snäll</i>)
springen (nicht <i>laufen</i>)	hoppa (nicht <i>springa</i>)
das Semester (nicht <i>der Urlaub, die Ferien</i>)	-en, termin (nicht <i>-n, semester</i>)
der Termin (nicht <i>das Semester, das Halbjahr</i>)	-en, tid; -t, möte (nicht <i>-en, termin</i>)
tragen (nicht <i>ziehen</i>)	bära, ha på sig (nicht <i>draga</i>)
verlassen (nicht <i>verzeihen</i>)	lämna (nicht <i>förlåta</i>)
das Öl (nicht <i>das Bier</i>)	-n, olja (nicht <i>-et/-en, öl</i>)

Abb. 11: Inhaltswörter als falsche Freunde Deutsch-Englisch (Falsche Freunde: Englisch)

Deutsch	Englisch
aktuell (nicht <i>tatsächlich, eigentlich</i>)	current, latest, recent (nicht <i>actual, actually</i>)
also (nicht <i>auch</i>)	so, therefore (nicht <i>also</i>)
die Angel (nicht <i>der Engel</i>)	fishing rod (nicht <i>angel</i>)
der Enkel (nicht <i>der Fußknöchel</i>)	grandchild (nicht <i>ankle</i>)
das Argument (nicht <i>der Streit</i>)	point (nicht <i>argument</i>)
die Art (nicht <i>die Kunst</i>)	kind, type, manner (nicht <i>art</i>)
Australien (nicht <i>Österreich</i>)	Australia (nicht <i>Austria</i>)
bekommen (nicht <i>werden</i>)	to get, receive (nicht <i>to become</i>)
bellern (nicht <i>die Glocke</i>)	to bark (nicht <i>bell</i>)
blinken (nicht <i>blinzeln</i>)	to flash (nicht <i>to blink</i>)
das Boot (nicht <i>der Stiefel</i>)	boat (nicht <i>boot</i>)
brav (nicht <i>mutig, tapfer</i>)	well-behaved (nicht <i>brave</i>)
der Brief (nicht <i>kurz</i>)	letter (nicht <i>brief</i>)
die Chance (nicht <i>die Wahrscheinlichkeit</i>)	opportunity (nicht <i>chance</i>)
klein (nicht <i>rein, sauber</i>)	small, little (nicht <i>clean</i>)
kalt oder die Erkältung	cold
konkret (nicht <i>der Beton</i>)	specific, precise (nicht <i>concrete</i>)
die Kritik (nicht <i>Kritiker</i>)	criticism, critique (nicht <i>critic</i>)
kurios (nicht <i>neugierig</i>)	odd, weird, strange (nicht <i>curious</i>)
diverse (nicht <i>verschieden</i>)	various (nicht <i>diverse</i>)
die Droge oder das Medikament	drug
deutsch (nicht <i>niederländisch</i>)	German (nicht <i>Dutch</i>)
exakt (nicht <i>genau, gerade</i>)	accurate (nicht <i>exactly</i>)
die Fabrik (nicht <i>der Stoff</i>)	factory (nicht <i>fabric</i>)
fast (nicht <i>schnell</i>)	almost, nearly (nicht <i>fast</i>)
erster Stock (nicht <i>das Erdgeschoss</i>)	second floor (nicht <i>first floor</i> (AE))
Flur (nicht <i>der (Fuß-)Boden</i>)	hallway (nicht <i>floor</i>)
der Frieden (nicht <i>die Freiheit</i>)	peace (nicht <i>freedom</i>)
das Gift (nicht <i>das Geschenk</i>)	poison (nicht <i>gift</i>)
groß (nicht <i>anstößig</i>)	big, large (nicht <i>gross</i>)
das Gymnasium (nicht <i>die Sporthalle</i>)	high school, grammar school (nicht <i>gymnasium</i>)
Halb vier (nicht <i>halb fünf</i>)	half (past) three (nicht <i>half (past) four</i>)

das Handy (nicht <i>geschickt</i> , <i>handlich</i>)	mobile phone (BE), cell phone (AE) (nicht <i>handy</i>)
hell (nicht <i>die Hölle</i>)	bright (nicht <i>hell</i>)
die Hochschule (nicht <i>das Gymnasium</i>)	university (nicht <i>high school</i>)
der Hut (nicht <i>die Hütte</i>)	hat (nicht <i>hut</i>)
improvisieren (nicht <i>verbessern</i>)	to improvise (nicht <i>to improve</i>)
Island (nicht <i>die Insel</i>)	Iceland (nicht <i>island</i>)
das Kind (nicht <i>die Art</i>)	child (nicht <i>kind</i>)
die Lektüre (nicht <i>der Vortrag</i>)	reading (nicht <i>lecture</i>)
leben oder wohnen	to live
die Mappe (nicht <i>der Stadtplan</i>)	folder (nicht <i>map</i>)
die Meinung (nicht <i>die Bedeutung</i>)	opinion (nicht <i>meaning</i>)
der Mut (nicht <i>die Stimmung</i>)	courage (nicht <i>mood</i>)
übersehen (nicht <i>beaufsichtigen</i>)	to oversee (nicht <i>to overlook</i>)
das Papier (nicht <i>die Zeitung</i>)	a sheet/sheets of paper (nicht <i>paper</i>)
der Patient oder geduldig	patient
der Pfeffer oder der/die Paprika	pepper
der Fotograf (nicht <i>die Fotografie</i> , <i>das Foto</i>)	photographer (nicht <i>photograph</i>)
das Puzzle (nicht <i>das Rätsel</i>)	jigsaw (nicht <i>puzzle</i>)
das Rezept (nicht <i>die Quittung</i>)	recipe (nicht <i>receipt</i>)
der Rekord oder die Aufzeichnung	record
der Rock (nicht <i>der Stein</i> , <i>der Fels</i> , <i>die Klippe</i>)	skirt (nicht <i>rock</i>)
der See (nicht <i>das Meer</i>)	lake (nicht <i>sea</i>)
der Schal (nicht <i>das Schultertuch</i>)	scarf (nicht <i>shawl</i>)
die Seite (nicht <i>das Grundstück</i>)	page, side (nicht <i>site</i>)
schmal (nicht <i>klein</i>)	narrow (nicht <i>small</i>)
spenden (nicht <i>(Geld) ausgeben</i> , <i>(Zeit) verbringen</i>)	donate (nicht <i>spend</i>)
still (nicht <i>noch</i> , <i>doch</i>)	quiet, calm (nicht <i>still</i>)
streng (nicht <i>stark</i>)	strict (nicht <i>strong</i>)
der Tag (nicht <i>das Etikett</i>)	day (nicht <i>tag</i>)
die Taste (nicht <i>der Geschmack</i>)	key (nicht <i>taste</i>)
der Tipp (nicht <i>das Trinkgeld</i>)	hint, lead (nicht <i>tip</i>)
total (nicht <i>gesamt</i>)	complete (nicht <i>total</i>)
der Trainer (nicht <i>der Sportschuh</i>)	coach (nicht <i>trainer</i> (BE))
treu (nicht <i>wahr</i>)	faithful (nicht <i>true</i>)
die Wand (nicht <i>der Zauberstab</i>)	wall (nicht <i>wand</i>)
das Warenhaus (nicht <i>die Lagerhalle</i>)	department store (nicht <i>warehouse</i>)
wer (nicht <i>wo</i>)	who (nicht <i>where</i>)
wischen (nicht <i>wünschen</i>)	to wipe (nicht <i>to wish</i>)
Willkommen! (nicht <i>'Gern geschehen!'</i>)	Welcome (nicht <i>'you are welcome!'</i>)

Abb. 12: Vor- und Nachstellung bei Partikelverben

Deutsch	Englisch	Schwedisch
<i>an</i> -kommen	-	<i>an</i> -komma/komma <i>fram</i>
<i>be</i> -schließen	-	<i>be</i> -sluta
<i>ent</i> -kommen	-	<i>und</i> -komma
<i>ver</i> -stehen	-	<i>för</i> -stå
<i>auf</i> -stehen	stand <i>up</i>	Stiga <i>upp</i>
<i>aus</i> -füllen	fill <i>out</i>	fylla <i>ut</i>

<i>durch-gehen</i>	<i>go through</i>	<i>genomgå</i>
<i>ein-packen</i>	<i>put in</i>	<i>stoppa in</i>
<i>her-kommen</i>	<i>come from</i>	<i>komma från</i>
<i>nach-schauen</i>	<i>look up</i>	<i>se efter</i>
<i>über-springen</i>	<i>jump over</i>	<i>springa över</i>
<i>vor-kommen</i>	-	<i>före-komma</i>
<i>weg-geben</i>	<i>give away</i>	<i>ge bort</i>
<i>zu-schauen</i>	<i>look at</i>	<i>titta på</i>
<i>zurück-gucken</i>	<i>look back</i>	<i>titta tillbaka</i>

Abb. 13: Suffigierung bei Substantiven und Adjektiven

Deutsch	Englisch	Schwedisch
<i>denkbar</i>	<i>thinkable</i>	<i>tänkbar</i>
<i>Freiheit</i>	<i>freedom</i>	<i>frihet</i>
<i>formu-l-ieren</i>	<i>formulate</i>	<i>formul-era</i>
<i>sonnig</i>	<i>sunny</i>	<i>solig</i>
<i>technisch</i>	<i>technical</i>	<i>teknisk</i>
<i>freundlich</i>	<i>friendly</i>	<i>vänlig</i>
<i>arbeitslos</i>	<i>jobless</i>	<i>arbetslös</i>
<i>Freundschaft</i>	<i>friendship</i>	<i>vänskap</i>
<i>Wanderung</i>	-	<i>vandring</i>
<i>einsam</i>	<i>lonesome</i>	<i>ensam</i>

Abb. 14: Verbalflexion

Sprache /3.P. Sg.	Infinitiv	Imper.	Präsens	Prät.	Perfekt	Plusquam.	Futur	Partizip P.
Dt.	trinken/ hören	trink/ hör	trinkt/ hört	trank/ hörte	hat getrunken/ gehört	hatte getrunken/ gehört	wird trinken / hören	getrunken/ gehört
Engl.	to drink/ hear	drink/ hear	drinks/ hears	drank/ heard	has drunk/ heard	had drunk/ heard	will drink/ hear	drunk/ heard
Schw.	dricka/ höra	drick/ hör	dricker / hör	drack/ hörd e	har druckit/ hört	hade druckit/ hört	ska dricka/ höra	drucken */ hörd* druckit/ hört

*die adjektivisch benutzte und flektierbare Partizipform

Abb. 15: Konsonantische Lautentsprechungen

Lautentsprechung (Engl./Schw. => Dt.)	Deutsch	Englisch	Schwedisch
<i>p/pp => ff/f</i>	Schiff	ship	skepp
	offen	open	öppen
<i>p/pp => pf am Wortanfang</i>	Pfund	pound	pund
	Apfel	apple	äpple
<i>t/d => ss/ß nach Vokal</i>	essen	eat	äta

	Wasser	water	vatten
	was	what	vad
<i>t => z</i>	Zeit	time	tid
	zwei	two	två
	sitzen	sit	sitta
<i>k=> ch nach Vokal oder l/r</i>	kochen	cook	koka
	suchen	seek	söka
	Buch	book	bok
	Milch	milk	mjölk
<i>v/f => b nach Vokal</i>	geben	give	giva/ge
	sieben	seven	sju
	leben	live	leva
	halb	half	halv
<i>d/[ð] => t</i>	Tag	day	dag
	rot	red	röd
	Wetter	weather	väder
	Welt	world	värld
	hatte	had	hade
	mit	with	med
<i>y=> eu</i>	neu	-	ny
	teuer	-	dyr(bar)
	heulen	-	tjuta, yla

Abb. 16: Laut- und Graphementsprechungen Schwedisch-Deutsch

Entsprechungen	Deutsch	Schwedisch
<i>w=> v</i>	Winter/wild/wechseln	vinter/vild/växla
<i>o(ö) => å</i>	Boot/Vogel/Soße	båt/fågel/sås
<i>ü(u) => y</i>	Rücken/flüchtig/schuldig	rygg/flyktig/skyldig
<i>ie,i => y</i>	fliegen/fließen/Kirche	flyga/flyta/kyrka
<i>ld, lt => ll</i>	kalt/selten/halten	kall/sällan/hålla
<i>nd, nt => nn, -n</i>	finden/Mund/verschwinden	finna/mun/försvinna
<i>sch => sk</i>	schön/Schule/Schuh	skön/skola/sko
<i>e,i,ie => ä</i>	lesen/Lehrer/hier/sicher	läsa/lärare/här/säker
<i>au => o,ö</i>	Auge/kaufen/laufen	öga/köpa/löpa
<i>au => u</i>	Haus/Raum/Haut/sauer	hus/rum/hud/sur

Symbolien selitykset



Sprich! Puhu!



Spiel! Pelaa!



Hör zu! Kuuntele!



Schreib! Kirjoita!



Was hast du gelernt?

Mitä olet oppinut?



Lies! Lue!



Suche! Tutki!



Extraübung

Lisäharjoitus

Sisältö

Kappale	Opit
<i>Kappale 1</i> s. 7-15	kertomaan itsestäsi vaihtamaan kuulumisia päättelemään sanojen merkityksiä
<i>Kappale 2</i> s. 16-25	kertomaan harrastuksistasi verbimuotoja ja määräisiä artikkeleita käyttämään erilaisia oppimisvälineitä
<i>Ratkaisut</i> s. 26-30	



Millä mielellä lähdet opiskelemaan uutta kieltä?
Väritä, kuinka paljon motivaatiota sinulta löytyy!



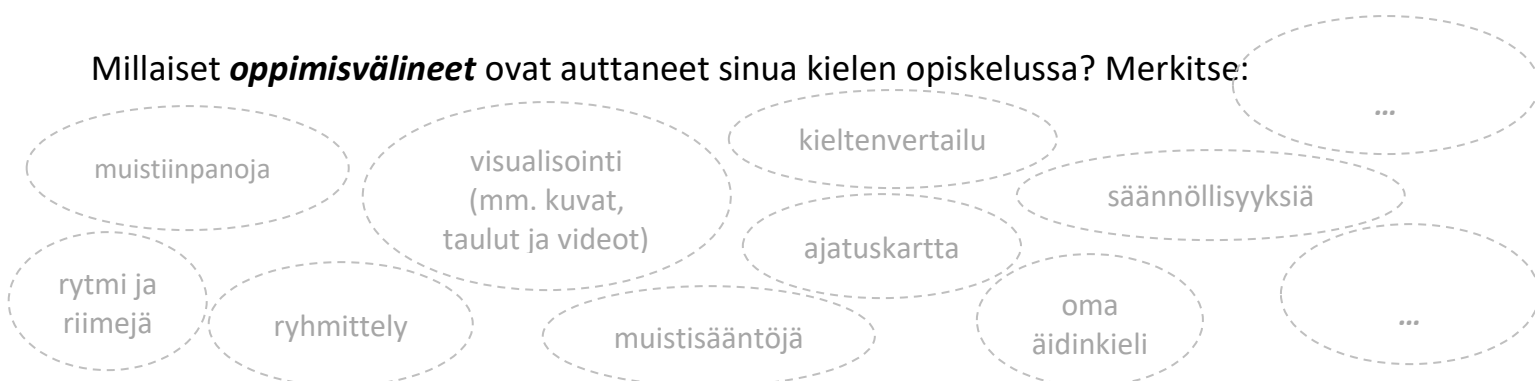
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Oletko jo kuullut/nähty saksan kieltä jossain? Jos olet, missä? _____

Tiedän nimeltä joitakin saksankielisiä henkilöitä, kappaleita tai tuotteita, kuten _____

Millaiset **oppimisvälineet** ovat auttaneet sinua kielen opiskelussa? Merkitse:



Mitä **oppimisvälineitä** haluat kokeilla tämän kurssin aikana? _____

Kielten-labyrintissa on viisi polkua. Löydätkö oikeat polut?



banaani	Norja	englanti	jalkapallo	t-paita
banana	English	Norway	t-shirt	football
Englisch	Banane	Norwegen	Fußball	T-Shirt
engelska	Norge	banan	T-shirt	fotboll
anglais	banane	Norvège	football	t-shirt

Englanti, ruotsi sekä saksa kuuluvat samaan kieliryhmään. 😊

Näiden kahden kielen avulla ymmärrät jo nyt sanoja saksaksi.

Zum Aufwärmen Teil 1 - alkulämmittely osa 1

Tunnistatko sanat? Kirjoita ne oikeisiin ryhmiin.

Mikä tuttu kieli auttaa sinua tunnistamaan sanat saksaksi? Keskustele pareittain!

trainieren	Tennis	starten	Internet	und	oder
England	wir	Eishockey	Schweden	App	unter
Leichtathletik	Fußball	ihr	für	Basketball	über
Finnland	Deutschland	er/sie/es	sie	Handy	einloggen
spielen	haben	Computer	bloggen	Kamera	Italien
ich	Radio	in	Volleyball	Frankreich	du

PERSONALPRONOMEN

wir

PARTIKELN

für

VERBEN

LÄNDER

TECHNIK

SPORTARTEN

Kuten englannin ja ruotsin kielessä, myös saksan kielessä **taipuva verbi*** on aina toisella sijalla päälauseessa:

D Deutsch **ist** einfach!

E German **is** easy!

SWE tyska **är** lätt!



* verbi, joka taipuu persoonan mukaan, esim. hän nukkuu, me laulamme jne.

Kaikki substantiivit* kirjoitetaan isolla alkukirjaimella:

D **M**usik, **F**amilie, **D**eutsch (kieli), **Ö**sterreich, ...

E music, family, **G**erman, **A**ustria, ...

SWE musik, familj, tysk, **Ö**sterrike, ...

* Substantiivi ilmaisee asiaa, esinettä, ihmisiä ja eläimiä.

Zum Aufwärmen Teil 2 - alkulämmittely osa 2

Käytä rohkeasti seuraavia **apuvälineitä** tehdessäsi lämmittelyharjoituksia:

- Tutut kielet kuten **englanti** ja **ruotsi**:
- **Kuvat** ja **symbolit**:
- **Numerot**:
- **Ennakkotietosi**:

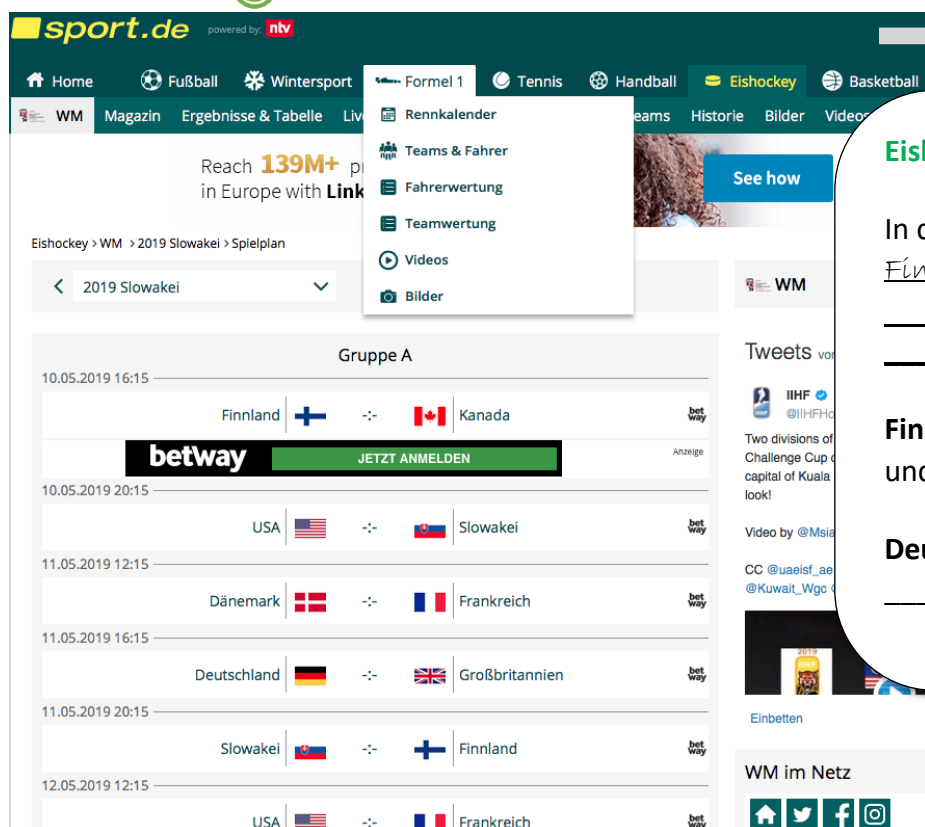
Esim. Gruppe > group (engl.); spielt > spelar (ruo.)

Esim.  > Tanska

Esim. 10.5. > 10. toukokuuta

Esim. Eishockey-WM > Kyseessä on todennäköisesti jääkiekon MM-kisat. Verkkosivun ulkonäön perusteella kuvassa näkyy otteluohjelma.

Huom! Sinun ei tarvitse ymmärtää jokaista sanaa saksaksi löytääksesi harjoitusten vastaukset. 😊



The screenshot shows the 'sport.de' website with a navigation bar for various sports. The 'Eishockey' section is active, displaying the '2019 Slowakei' tournament page. A dropdown menu is open, showing options like 'Rennkalender', 'Teams & Fahrer', 'Fahrerwertung', 'Teamwertung', 'Videos', and 'Bilder'. The main content area shows the 'Gruppe A' schedule with matches between Finland, Canada, USA, Slowakei, Denmark, France, Germany, Great Britain, and Slovakia.

Eishockey-WM 2019:

In der Gruppe A spielen **8 Länder**:

Finnland, Kanada, _____

Finnland spielt am 10. Mai gegen Kanada
 und am 11. Mai gegen die _____.

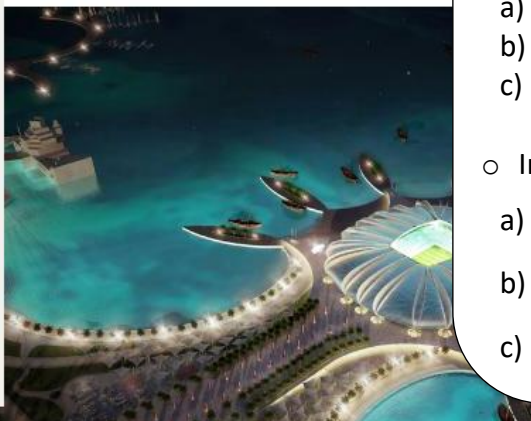
Deutschland spielt am 11. Mai gegen
 _____.

THEMA Fußball-WM 2022

Alle Artikel und Hintergründe

Kicken in Katar

Die Fußball-Weltmeisterschaft 2022 findet in Katar statt. Doch die Wahl zugunsten des Wüstenstaates gilt als umstritten. Die Temperaturen sind dort im Sommer extrem hoch. Zudem gilt die Vergabe als finanztechnisch getrieben, um neue Märkte zu erschließen. Höchsten Komfort versprechen hingegen die für die WM geplanten Stadien.






Fußball-WM 2022:

○ Wo findet die Fußball-WM 2022 statt?

- a) in Ägypten
- b) in Tunesien
- c) in Katar

○ Im Sommer ist es dort sehr ____.

- a) heiß 
- b) kalt 
- c) regnerisch 



Fußball und Social Media Stars dominieren die Instagram Top 10

Ein Thema beschäftigt die Instagram-Gemeinde mehr als alles andere: Die Follower lieben Sport. Bei näherer Betrachtung macht Deutschland seinem Namen als Fußballnation alle Ehre, denn die Mehrheit der Accounts stammt aus dem Fußball-Kosmos. So bedankt sich beispielsweise ein Star wie Thomas Müller gerne nach einem Spiel mit einem Bild bei seinen Fans, die ihm bei Instagram folgen, oder veröffentlicht Schnappschüsse aus dem Training.

Social Media - Soziale Medien News

- A) dominieren
- B) lieben
- C) bei Instagram folgen
- D) machen

to love
to follow on Instagram
to dominate
to make

Instagram

Registriere dich, um die Fotos und Videos deiner Freunde zu sehen.

[Mit Facebook anmelden](#)

ODER

Handynummer oder E-Mail-Adresse

Vollständiger Name

Benutzername

Passwort

[Weiter](#)

Durch die Registrierung stimmst du unseren Nutzungsbedingungen zu. In unserer Datenrichtlinie erfährst du, wie wir deine Daten erfassen, verwenden und teilen. Unsere Cookie-Richtlinie erklärt, wie wir Cookies und ähnliche Technologien verwenden

Du hast ein Konto? [Melde dich an.](#)

Social Media - Soziale Medien Instagram

~~sich registrieren~~ - to see - your data - email address
 - Handynummer - username - Passwort - next -
 Fotos und Videos - mit - anmelden/einloggen

Deutsch	Englisch
E-Mail-Adresse	
Benutzername	
	to log in
sich registrieren	to register
	password
sehen	
weiter	
	photos and videos
	mobile number
deine Daten	
	with

Deine Wochenkracher

Montag bis Samstag

AKTION

Ziel

W

Spar

Euro oder Schweizer Franken?

1 ja 2 sentin kolikot ovat käytössä Saksassa sekä Itävallassa. Sveitsissä käytetään euron sijaan frangi maksuvälineenä.



Cola/Orange/Lemon/MixxMax

je 1.5-l-Fl. zzgl. 0.25 Pf.

-25%
 vorher: 0.39
-0.29*

1 l = 0.19

IN DER FILIALE



Jacobs Kaffee Krönung

je 500-g-Pckg.

-36%
 vorher: 5.99
3.79*

1 kg = 758

IN DER FILIALE

Einkaufen bei Lidl

- Was kostet eine Flasche Cola?

- a) 29 Cent
- b) 39 Cent
- c) 49 Cent

- Was kostet 1 Kg Kaffee?

- a) 8 Euro und 48 Cent
- b) 7 Euro und 58 Cent
- c) 6 Euro und 68 Cent

Die Aktionen sind gültig von _____ bis _____.

W - KYSYMYKSET

D	E	SWE	FI/...
was	what	vad	
wo	where	var	
welche	which	vilken	
wer	who	vem	
wann	when	när	
wie	how	hur	
woher	where...from	varifrån	

Saksan sana **WER** ja englannin sana **WHERE** muistuttavat toisiaan ulkoisesti, mutta tarkoittavat eri asioita!



Kultur / Konzert

Sunrise Avenue rocken die Tui-Arena

Frontmann Samu Haber und seine Band begeistern 11000 Fans in Hannover. Einige hatten seit dem Morgen gewartet.

Finnische Musik in Deutschland

11 000 Fans - ein Konzert - in Hannover - Sunrise Avenue - Samu Haber

Was? ein Konzert

Wo? _____

Welche Band? _____

Wer ist der Frontmann? _____

Wie viele Fans waren am Konzert? _____

Musikfestival im Sommer

in Wien - Rock in Vienna - am
2.-5. Juni - am 3. Juni - am 5.
Juni - am 4. Juni

Was? Rock in Vienna

Wo? _____

Wann? _____

Wann spielen *Die Toten Hosen*?

Wann spielen *Deichkind*?

Wann spielen *Kings of Leon*?

Mitähän minä opin tästä...?

Juuri tämän haluaisin oppia...

Näin minun pitää työskennellä
oppiakseni uutta kieltä:

1 Magst du deutsche Musik?

A Schau das Video an und wiederhole.

Katso video ja toista.



Deutsch Lernen/Hallo, guten Tag, Grüß Gott

B Ergänze die Lücken mithilfe von Wikipedia! Täydennä Wikipedian avulla.

C Welche Wörter kennst du schon? Markiere. Mitkä sanat ovat jo tuttuja? Merkitse.

Silbermond

Silbermond ist eine deutsche Pop-Rock-Band aus Bautzen, die 1998 gegründet wurde. Zu ihren kommerziell erfolgreichsten Liedern gehören *Symphonie* (2004), *Das Beste* (2006) und *Irgendwas bleibt* (2009). Bis 2017 verkaufte die Band rund sechs Millionen Tonträger.^[1]

Inhaltsverzeichnis [Verbergen]

1 Geschichte

1.1 Entstehung und Vorläufer

deutscher DJ und Produzent	Namika	Bautzen
deutsche Rockband	Robin Schulz	Frankfurt am Main
deutsche Pop-Rock-Band	Adel Tawil	Osnabrück
deutsche Sängerin und Rapperin	Rammstein	Berlin
deutscher Musiker, Songwriter und Produzent	Silbermond	Berlin



Hi! Wir sind Silbermond, eine deutsche Pop-Rock-Band. Wir kommen aus Bautzen, aus Deutschland.



Hallo! Wir heißen _____ und sind eine _____. Wir kommen aus _____. Das ist die Hauptstadt von _____.

Hallo! Ich bin _____, ein _____. Ich komme aus _____. Das ist die Hauptstadt von _____.



Hi! Ich bin _____, eine _____. Ich komme aus _____, aus _____.



Hallo! Ich heiße _____ und bin ein _____. Ich komme aus _____, aus _____.



Und du, wer bist du?

Ich bin/ ich heiße _____ und komme aus _____, aus _____.



Magst du Rap-, Pop- oder Rockmusik?

- A Hör die Songs von Silbermond, Rammstein usw. auf [Youtube](#).
B Welchen Song magst du am liebsten?

2

Deutsche Buchstaben



- A Hör den Song *Hallo Lieblingsmensch* von Namika.

Kuuntele Namikan laulu *Hallo Lieblingsmensch*.



- B Suche und markiere die folgenden Buchstaben: *ie, ei, sch, ß, ü, ch*

Etsi ja merkitse seuraavat kirjaimet: *ie, ei, sch, ß, ü, ch*

Hallo **Liebling****mensch**

Manchmal fühl' ich mich hier falsch
wie ein Segelschiff im All
aber bist du mit mir an Bord
bin ich gerne durchgeknallt
selbst der Stau auf der A2
ist mit dir blitzschnell vorbei
und die Plörre von der Tanke
schmeckt wie Kaffee auf Hawaii, yeah

Auch wenn ich schweig, du weißt Bescheid
ich brauch gar nichts sagen, ein Blick reicht
und wird uns der Alltag hier zu grau
pack' ich dich ein, wir sind dann mal raus

Hallo Lieblingsmensch
ein riesen Kompliment
dafür, dass du mich so gut kennst
bei dir kann ich sein, verträumt und verrückt sein... na na na na na na

danke Lieblingsmensch
schön, dass wir uns kennen



- C Hör den Song nochmals an und ergänze die Tabelle:

- D Kuuntele laulu uudestaan ja täydennä taulukko:

Ääntäminen:

ie	<i:>*
ei	<ai>
sch	<sh>
ß	<ss>
ü	<y>
ch	<terävä h>



	FI/ENG/SWE	D
ie	pöytä <i>li</i> ina	Liebling,...
ei	<i>a</i> inoa	
sch	to <i>sh</i> ine	Mensch,...
ß	hissi	
ü	hyvä	
ch	köttbullar	

*Kaksoispiste ääntämisohjeissa tarkoittaa, että edeltävä vokaali äännetään pitkänä!

Kysymyslause voi alkaa verbillä tai kysymyssanalla:

V + S + ... ? ➡

W-sana + V + ...? ➡

D Heißt du Namika? Lebst du Berlin?
E Are you Namika? Do you live in Berlin?
SWE Är du Namika? Bor du i Berlin?

D Wie heißt du? Woher kommst du?
E What's your name? Where do you come from?
SWE Vad heter du? Varifrån kommer du?



Spiel: Wer bin ich? Arvaa kuka?

Etsi kaksi saksankielistä muusikkoa ja täydennä taulukko.

Valitse yksi näistä seitsemästä muusikosta.

Parisi yrittää löytää sinun valitsemasi muusikon käyttämällä kyllä/ei-kysymyksiä.

Name:

Name:

Beruf:

Beruf:

Wohnort:

Wohnort:

- Heißt du Namika? - Nein!
- Kommst du aus Berlin? - Ja!
- Bist du eine deutsche Rockband? - Ja!
- Heißt du Rammstein? - Ja!
usw.

3

Fragen formulieren

A Ist es eine Ja/Nein- oder eine W-Frage? Kreuze an.

Onko kyseessä kyllä/ei- vai w-kysymys? Merkitse rastilla.

B Wähle die passende Antwort. Valitse oikea vastaus.

1. Wie heißt du?

W-Frage Ja/Nein-Frage



1 Hi! Ich bin Marita, und du?

2. Kommst du aus Hannover?



 Nein, ich komme aus Hamburg.

3. Woher kommst du?



 Ganz gut, und dir?

4. Wie geht's dir?



 Ich komme aus Helsinki, und du?

4

Punkt oder Fragezeichen? Hör zu und Ergänze! Kuuntele ja täydennä!

1. Was heißt „Grüezi“ auf Finnisch ☐

2. Hamburg ist eine Hafenstadt im Norden Deutschlands ☐

3. Wolfgang Amadeus Mozart kommt aus Österreich ☐

4. Ist Helsinki die größte Stadt Finnlands ☐

5. In Deutschland leben fast 83 Millionen Menschen ☐

6. Wie viele Menschen leben in Österreich ☐

Konjugation von HABEN und SEIN:

Vertaa saksan kieltä muihin tuttuihin kieliin! Täydennä taulukko kääntämällä verbien taivutusmuodot:

haben			sein	
ich	habe	I have	ich	bin
du	hast	...	du	bist
er/sie/es	hat		er/sie/es	ist
wir	haben		wir	sind
ihr	habt		ihr	seid
sie/Sie	haben		sie/Sie	sind

teitittelyn muoto:
Sind **Sie**... ~~≠~~ Sind sie...
Olette **Te**... ~~≠~~ Ovatko he...

5 Bild und Satz

Verbinde und übersetze. Yhdistä ja käänä englanniksi.



Ich bin Schüler.

Ich habe eine Idee.

Ich bin glücklich.

Sie haben eine Frage.



I am...

ACHTUNG! Schreibe das richtige Verb (haben oder sein).

HUOM! Käytä oikea verbi (olla tai omistusverbi).

6 haben oder sein?

Hör zu und ergänze. Markiere das Subjekt. Kuuntele ja täydennä. Ympyröi tekijä.

1) Der Sommer ist sehr heiß in Katar. In Finnland ____ es nicht so heiß, aber es ____ nicht so regnerisch wie in Irland oder Großbritannien.

2) Deichkind ____ ihr Konzert am 5. Juni am Festival *Rock in Vienna*. Wann ____ die Band Rammstein ein Konzert? Morgen ____ wir am Konzert von Marc Forster, ____ ihr auch dabei?

3) Oh nein, ich finde mein Handy nicht. Weißt du, wo es ____? ____ du Armin Belzer? Nein, tut mir leid, ich ____ nicht Armin Belzer.

7 Na, wie geht's?

A Hör zu und wähle das richtige Smiley. Kuuntele ja valitse oikea hymiö.

B Hör zu und wiederhole. Kuuntele ja toista.

—
- Hi Louis, wie geht's dir? ↘
- **Ich bin fürchterlich krank!** ↘
- Oh nein, gute Besserung! ↘

A



B



C



D

—
- Hi Tom, wie geht's dir? ↘
- **Super!** ↘
Und dir? ↗
- **Auch gut!** ↘

—
- Hallo Lukas, wie geht's dir? ↘
- **Nicht so gut...** ↘
- Oh, was hast du denn? ↗

—
- Hallo Anja, wie geht's dir? ↘
- **Ich bin müde!** ↘
- Ich auch, zum Glück ist heute Freitag! ↘

Begrüßung in Österreich, Deutschland und der Schweiz

A **Schreibe die Ländernamen.** Kirjoita maiden nimi.

B **Ergänze die roten Sprechblasen.** Täydennä punaiset puhekuplat.

Die Schweiz

Österreich

Deutschland

i

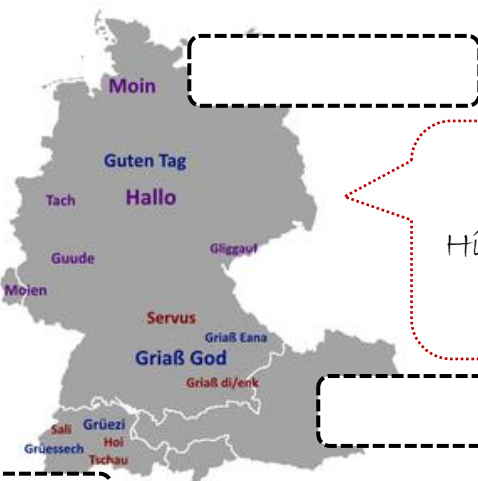
*Sie oder du?

Saksan kielessä teititellään enemmän kuin suomen, ruotsin sekä englannin kielessä. Saksankieliset teittitelevät varsinkin vanhempia ihmisiä ja vieraita aikuisia. Omaiset ja ystävät sinuttelevat toisiaan.

Lisää tietoa:



[Duzen und Siezen | Easy German 133](#)



Hi

Hallo



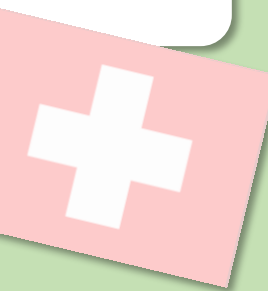
Tschüss

FUN FACTS

1900 entwickelte ein Schweizer Doktor **das Müesli**. Es ist bis heute ein beliebtes Frühstück.



Gummibären kommen aus Deutschland und sind fast 100 Jahre alt!



Für den *Eurovision Songcontest* installierte Wien 2015 rote und grüne "**Ampelpärchen**".

8

Begrüßung und sich vorstellen

A Wie heißt es auf Deutsch? Ergänze die Tabelle.

Miten sanotaan saksaksi? Täydennä taulukko.

Hallo!	Ich heiße...	*Guten Tag!
ich bin...	Wie geht's dir?	Woher kommst du?
Super, und dir?	Ich komme aus...	Tschüss!
Wie heißt du?	*Auf Wiedersehen!	Danke!

D	ENG	SWE	FI	...
	Hello!	Hej!		
	I am...	Jag är...		
	Good afternoon!	God dag!		
	Bye!	Hej då!		
	Thanks!	Tack!		
	What's your name?	Vad heter du?		
	My name is ...	Jag heter ...		
	How are you?	Hur mår du?		
	I'm great, how about you?	Jätte bra tack. Och du?		
	Where are you from?	Varifrån kommer du?		
	I come from...	Jag kommer från...		
	Goodbye! See you!	Vi ses! *På återseende!		

B Markiere Ähnlichkeiten und Unterschiede. Merkitse samanlaisuuksia ja erilaisuuksia.

C Übersetze. Käännä.

9

Das deutsche ABC

Suche Wörter (in den Übungen 1-5 oder im Internet) und ergänze.

Etsi a, b, ... alkavat sanat (harj. 1-5 tai netissä) ja täydennä.

A wie <u>aber, auch, ...</u>	G wie _____	M wie _____	T wie _____
B wie _____	H wie _____	N wie _____	U wie _____
C wie _____	I wie _____	O wie _____	V wie _____
D wie _____	J wie _____	P wie _____	W wie _____
E wie _____	K wie _____	Q wie _____	X wie _____
F wie _____	L wie _____	R wie _____	Y wie _____
	S wie _____	Z wie _____	

Das deutsche Alphabet:

A <a:>	D <de:>	G <ge:>	J <jott>	M 	P <pe:>	S <es>	V <fau>
B <be:>	E <e:>	H <ha:>	K <ka:>	N <en>	Q <qu:>	T <te:>	W <ve:>
C <tse:>	F <eff>	I <i:>	L <ell>	O <o:>	R <err>	U <u:>	X <iks>
							Y <ypsilon>
							Z <tsett>

10

Wie heißen sie?

Hör zu und schreibe. Kuuntele ja kirjoita.



Tarkista vastauksesi:

[Liste der deutschen](#)

[Fußballnationalspielerinnen](#)

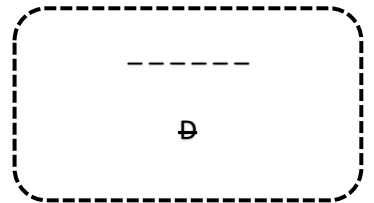
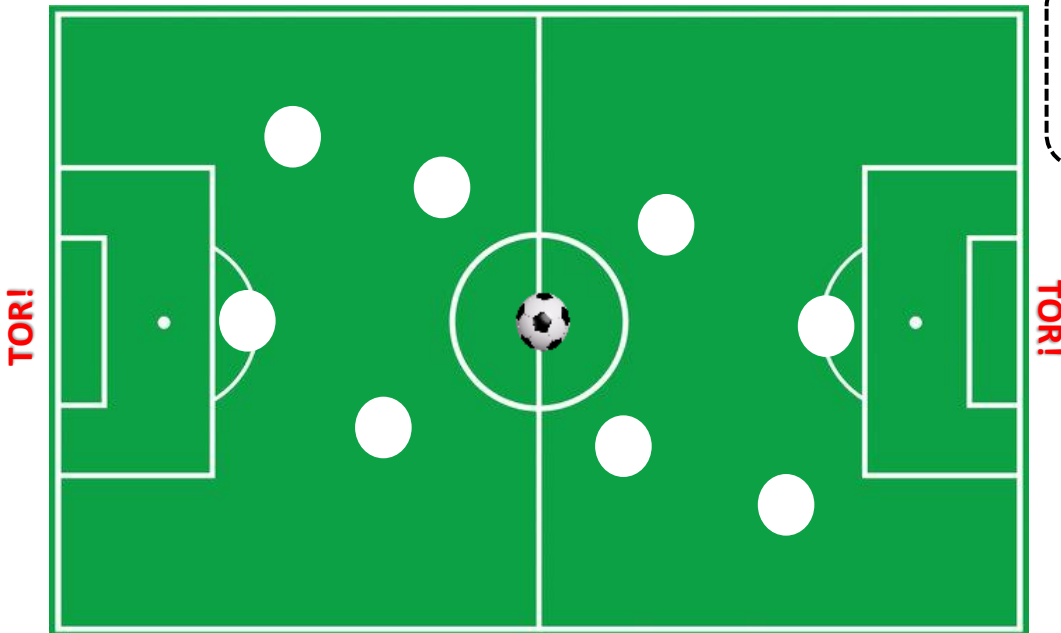


Fußball-Spiel

Pelatakaa kolmestaan: 2 pelaaja ja yksi tuomari.

Tuomari valitsee sanan. Kun pelaaja arvaa oikein kirjain pallo liikkuu toista maalia kohti.

Arvattuaan sanan oikein saa heti maali.



Aussprachespiel: Wortkim

Etsi 10 sanaa ja kirjoita ne ruutuun.

Peitä laatikko ja yritä luetella kaikki sanat ääneen.



11

Repetitionsübung: Jetzt seid ihr dran!

A Mach eine Übung. Keksi harjoitus.

B die Übung hat 3 Teile: die Instruktionen, die Aufgabe und die Lösungen

Harjoituksesi koostuu kolmesta osasta: ohjeet, tehtävä ja ratkaisut

C Nutze Übungen 1-10 und die Links als Inspiration:

Inspiraatiota saat harjoituksista 1-10 ja seuraavista linkeistä:

[Kreuzworträtsel-Generator](#)

[Memory-Generator](#)

[QR-Code Generator](#)





ITSEARVIOINTI

Osaan...	sujuvasti	melko sujuvasti	osittain	melko vähän	Ei yhtään
ääntää saksankieliset erikoiskirjaimet					
aakkoset saksaksi					
muodostaa päälause					
muodostaa kyllä/ei -kysymykset					
muodostaa w -kysymykset					
kysyä kuulumisia					
tervehtiä ja hyvästellä					
esitellä lyhyesti itsesi					
taivuttaa verbit <i>sein</i> ja <i>haben</i>					
...					

Mikä aihe oli helpoin ja mikä aihe oli vaikein? _____.

Millaiset oppimisvälineet kokeilit? _____.

Millaiset oppimisvälineet aiot vielä kokeilla? _____.

Työskentelen tavoitteellisesti ja huolellisesti
(merkitse rastilla):



Otin vastuuta omasta oppimisprosessistani
(merkitse rastilla):



Das ist wichtig!

Kommunikation/Aussprache

Das ABC

A <a:>	B <be:>	C <tse:>	D <de:>	E <e:>	F <eff>
G <ge:>	H <ha:>	I <i:>	J <jott>	K <ka:>	L <ell>
M 	N <en>	O <o:>	P <pe:>	Q <qu:>	R <err>
S <es>	T <te:>	U <u:>	V <fau>	W <ve:>	X <iks>
Y <ypsilon>	Z <tsett>				

ie	<i:>
ei	<ai>
sch	<sh>
ß	<ss>
ü	<y>
ch	<terävä h>

Harjoittele ääntäminen riimien avulla:

A,B,C Wo ist das WC? D,E,F Wo ist der Chef?
G,H,I Ich fahre Ski. J,K,L Sie fährt schnell. ...usw.

Kiinteät fraasit auttavat sinua puhumaan:

Thema

Esitellä lyhyesti itsesi:

Wer bist du?	Kuka olet?
Wie heißt du?	Mikä sinun nimesi on?
Ich bin...	Olen...
Ich heiße...	Nimeni on...
und komme aus...	ja tulen
und du?	entä sinä ?

Kysyä kuulumisia:

- Hi, wie geht's dir?	- Hei, mitä sinulle kuuluu?
- Super!	- Todella hyvää!
Und dir ?	Entä sinulle ?
- Auch gut!	- Myös hyvää!

ää:

Tervehtiä:

Guten Tag	Servus
Hí	Griab di
Hallo	Tach
Grüezi	Salí

Hyvästellä:

Ade	Auf Wiedersehen
	Tschöö
Tschüss	Servus
	Widaschaun
	Tschau
uf Widerluege	

Merci	Dankeschön
Vielen Dank	Danke

Bitte	Kein Problem
Bitteschön	Passt schon

Entschuldigung

Verzeihung	Tut mir leid
	Sorí

Grammatik

Saksan kielessä **taipuva verbi** on aina toisena päälauseessa: Deutsch **ist** einfach! Sie **heißt** Lisa.

Kaikki substantiivit kirjoitetaan isolla alkukirjaimella: Musik, Familie, Deutsch (kieli), Österreich,...



olla ja omistusverbin taivutus:

SEIN: ich bin, du bist, er/sie/es ist
HABEN: ich habe, du hast, er/sie/es hat

wir sind, ihr seid, sie sind
wir haben, ihr habt, sie haben

W-SANA + VERBI + ...?

Wie **heißt** du?

Woher **kommst** du?

VERBI + SUBJEKTI + ... ?

Heißt **du** Namika?

Wohnst **du** Berlin?

1 Hobbys

- A Wähle das richtige Foto (A-J).** Valitse oikea kuva (A-J).
B Verbinde Substantiv und Verb. Yhdistä substantiivi ja verbi.



- __der Chat
 __das Foto/die Fotos
 __das Internet
 __die Musik/der Musiker/**die Musikerin***
 __der Eishockeyspieler/**die Eishockeyspielerin**
 __der Fußballer/**die Fußballspielerin**
H das Kino
 __das Computerspiel
 __das Pferd
 __das Fahrrad
- im Internet surfen
 chatten
 Fußball spielen
 Eishockey spielen
 Musik hören/spielen
 fotografieren
 Computer spielen
 Fahrrad fahren
 reiten
 ins Kino **gehen**/
 Filme **schauen**

*der Musiker = muusikko (m.)
 die Musikerin = muusikko (f.)

2 Aussprache

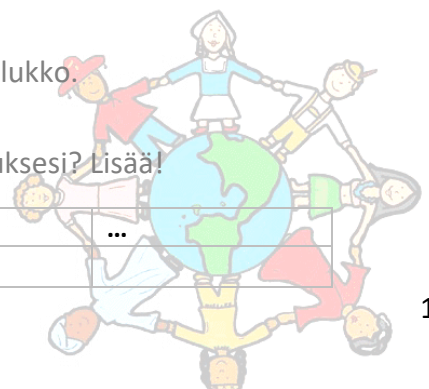
- A Hör zu und ergänze.** Kuuntele ja täydennä.
B Hör nochmals zu und wiederhole. Kuuntele uudestaan ja toista.
C Markiere Ähnlichkeiten. Merkitse samanlaisuuksia.

- 1) Computer spie**le**n Eishockey__ielerin Filme ____aue**n** Musik __ö**re**n
 2) Fu__ball sp__le**n** das __e**r**d der Mus__k**e**r fotograf__re**n**
 3) d__Fotos d__s Kino das F__rrad Fahrrad f__re**n**

3 Wortschatz

- A Übersetze und ergänze die Tabelle.** Käännä ja täydennä taulukko.
B Markiere Ähnlichkeiten. Merkitse samanlaisuuksia.
C Fehlt dein Hobby? Ergänze die Tabelle. Puuttuuko harrastuksesi? Lisää!

D	ENG	SWE	FI
ch a tten	to ch a t	ch a tta	...



Eishockey spielen				
Fußball spielen				
fotografieren				
ins Kino gehen				
Filme schauen				
Musik hören				
im Internet surfen				
reiten				
Fahrrad fahren				
Computer spielen				
<u>schwimmen</u>	to <u>swim</u>	...		
...				



Montagsmaler – piirrä ja arvaa

- A** **Zeichne ein Verb aus der Übung 3. Zeit: 1 Minute.** Piirrä verbi harjoituksesta 3.
B **Dein Mitschüler muss so viele Verben wie möglich erraten. Danach ist sie/er dran!**
 Parisi arvaa mahdollisimman paljon oikein. Sitten on hänen vuoro!

4

Was magst du?



- A** **Schreibe die Sätze richtig. Schreibe die Substantive groß.**
 Kirjoita lauseet oikein (substantiivit isolla).
B **Wähle das richtige Foto (A-C).** Valitse oikea kuva (A-C).

☐

Magstdumusik?Nein,ichmaglieberfußball.

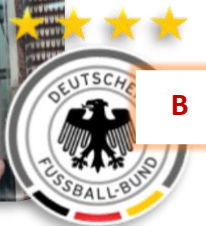
Magst du Musik?...

☐

Magstdufußball?Nein,ichmaglieberhandball.

☐

Magstducomputerspielen?Ja,ichmagcomputerspielen.



***1941:**

Kuvassa näkyy saksalaisinsinööri **Konrad Zuse** ja hänen kehittämä sähköinen laskukone Z3, jota kutsutaan myös **maailman ensimmäiseksi tietokoneeksi**. Hänen rakentamansa kopio Z3-koneesta on nähtävillä *Deutsches Museum*issa Münchenissä (maailman suurimmassa tekniikan ja luonnontieteiden museossa).



Auf Deutsch? Übersetze! Käännä!

-Tykkäätkö...?

-Kyllä, tykkään...



Klassenbingo

A Steh auf und frage deine Klasse! Nouse ylös ja kysy multa oppilailta!

B Schreibe die Namen in die Tabelle: Kirjoita nimet taulukkoon:

-Magst du...?
-Ja, ich mag.../
-Nein, ich mag lieber...

..... mag Eishockey mag Tennis mag Hardrock
..... mag Fußball mag Hip-Hop mag Computer spielen
..... mag schwimmen mag reiten mag lesen

5

Grammatik: Personalpronomen und Verbkonjugation

A Ergänze die Personalpronomen: ich, du, er/sie/es, wir, ihr, sie (pl.). **Markiere Ähnlichkeiten.** Täydennä persoonapronominit ja merkitse samantyyppisiä.

B Schreibe die Verbendungen und ergänze die Tabelle:

Kirjoita verbien päätteet ja täydennä taulukko:

Konjugation von regelmäßigen Verben:

Infinitiv:

du

kommen	fotografieren	gehen	schauen	hören	surfen	spielen	fahren	-?
komme	fotografiere		schaue	höre			fahre	-e
kommst		gehst		hörst	surfst	spielst	fährst	-...
kommt	fotografiert	geht	schaut	hört	surft		fährt	-
kommen	fotografieren					spielen		
kommt	...	geht						
kommen			schauen				fahren	

ich
~~du~~
er/sie/es
wir
ihr
sie (pl.)

ENG

I

you

he/she/it

we

you

they

SWE

jag

du

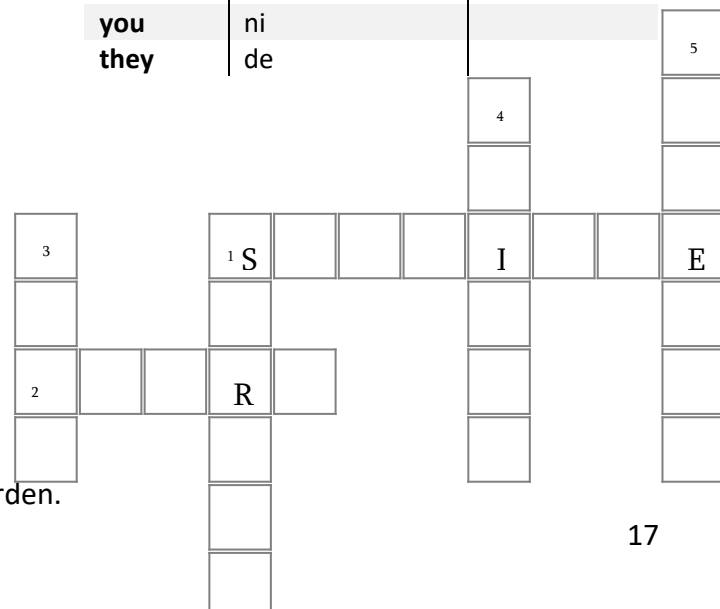
han/hon/den/det

vi

ni

de

...



Hobbys: Ein Kreuzworträtsel

Löse das Kreuzworträtsel. Ratkaise ristikko saksaksi.

Horizontal →

1: Ich _____ jeden Sommer im Meer.

2: Welche Musik _____ er am liebsten?

Vertikal ↓

1: _____ du gerne im Internet?

3: Ihr _____ oft ins Kino.

5: Wir _____ am liebsten Badminton.

4: Am liebsten _____ sie (pl.) mit ihren eigenen Pferden.

6 Shell Jugendstudie 2015

A **Schau das Video (1.20-1.39) an und ergänze.** Katso video ja täydennä.

B **Wähle das richtige Foto.** Valitse oikea kuva.



Shell Jugendstudie 2015

Freizeit

1)

Also, ich _____ (treffen) mich sehr gern mit meinen Freunden. Ich _____ (machen) viel Sport mit ihnen, auch draußen in der freien Natur.

2)

Also, ich _____ (treffen) mich am liebsten mit Freunden und _____ (spielen) Volleyball.

3)

Ich _____ (machen) was mit meinen Freunden, und ich _____ (turnen) gerne.



C **Schau dasselbe Video an (1.39-2.03) ergänze.** Katso sama video ja täydennä.

D **Wähle das richtige Symbol.** Valitse oikea symboli.

Internet

4)

Auf _____ bin ich nicht mehr so oft, das ist mir nicht so wichtig. _____ schon öfter, aber nur, um ab und zu mal abchecken, mal reinschauen, wenn man Langeweile hat.

5)

_____ ist für mich jetzt nicht so wichtig persönlich, aber _____ oder _____, da bin ich schon täglich drauf. Also das ist für mich wichtig.

6)

_____ und _____, und dann auch _____, _____... _____...



E **Schau das Video nochmals und wiederhole.** Katse koko video uudestaan ja toista.

7 Personalpronomen: **er** oder **sie**? *he or she? han eller hun?*

 **Ergänze mithilfe des Videos.** Täydennä videon avulla.

- 1) Sie turnt gerne.
- 2) ___ trifft sich sehr gern mit seinen Freunden. ___ macht viel Sport mit ihnen.
- 3) Auf Facebook ist ___ nicht mehr so oft.
- 4) ___ hat Snapchat, WhatsApp, Instagram, We Heart It und Pinterest.
- 5) ___ spielt Volleyball.
- 6) ___ ist täglich auf WhatsApp oder Instagram.



Bestimmter Artikel – Määräiset artikkelit:

SINGULAR:

PLURAL:

D der Chat die App das Internet die Fotos

E the

 **Saksan kielessä, kuten englannin kielessä, määräiset sekä epämääräiset artikkelit tulevat substantiivien eteen.**

8 Der, die oder das?

 **A Übersetze und wähle die richtige Artikel-Gruppe:** zweisprachiges Wörterbuch

Käännä ja valitse oikea artikkeliryhmä.

 **B Welche Informationen findest du im Duden?** Duden

Lisäapua löydät Duden-sanakirjasta.

C Fehlen wichtige Wörter? Ergänze die Gruppen. Puuttuuko tärkeitä sanoja? Lisää.

~~netti/Internet~~, harrastus, tietokone, ~~kuvat~~, kännykkä, ~~musiikki~~, elokuvateatteri, peli/ottelu, maalivahti, pallo, kuulokkeet (mon.), jalkapallo, pelaaja (f. ja m.), ~~ehatti~~, urheilu, kitara, piano, viulu, tanssija (f. ja m.), rummut, elokuvat (mon.), maailmanmestaruus, hevonen, koira, kirjat (mon.), pyörä, maila, ...

der Chat

das Internet

die Musik

die Fotos

9 Zungenbrecher

A Hör zu und wiederhole. Kuuntele ja toista.

B Übt zu zweit mithilfe der Tabelle! Harjoitelkaa ryhmässä **ääntämistaulukon** avulla!

Der Zahnarzt zieht Zähne mit der Zahnarztzange im Zahnarztzimmer.

Hinter Hermann Hannes Haus hängen hundert Hemden raus. Hundert Hemden hängen raus, hinter Hermann Hannes Haus!

Brautkleid bleibt Brautkleid, und Blaukraut bleibt Blaukraut.

Ääntäminen:

eu	<oi>
ä	<e:>
pf	<pf:>
au	<au>
h	<ei äänny sanan keskellä>
ph	<f:>



	FI/ENG/SWE	D
eu	harjoitus, to boil	Kreuzworträtsel, Freunde, Deutsch
ä	air	Sänger, ergänze
pf		Pferd, Kopfhörer
au	town, owl	blau, Hauptstadt, einkaufen
h	hint, helppo	ähnlich, Auf Wiedersehen, heißen
ph	fun, fysiikka	Alphabet

10 Aussprache

A Hör zu und ergänze. Kuuntele ja täydennä.

B Hör nochmals und wiederhole. Kuuntele uudestaan ja toista.

1) Alle Fr____nde von Phillip lernen D____tsch.

Die H____ptstadt von D____tschland ist _____.

2) Wir erg____nzen das Kr____zworth____tsel.

I____ und meine Fr____ndin k____fen ein H____s.

3) Das ____erd bl____bt im Stall, wenn es regnet.

N____n, ich mag I____ber die Farbe Bl____.

derdiedas Foto-Challenge

A Fotografiere oder zeichne dein Hobby. Ota kuva tai piirrä harrastuksesi.

B Schreibe die Wörter mit Artikel. Kirjoita sanat. Käytä määräistä artikkelia.



-
- ...
-
-
-
-
-
-
-



Drei-gewinnt-Spiel – ristinolla

Pelatkaa kahdestaan: pelaajan tulee muodostaa kyllä/ei-kysymys käyttäen oikea artikkeli (esim. alhaalla).

Muodostettua kysymyksen pelaaja piirtää oman merkkinsä, joko ristin tai ympyrän.



Tavoitteena on saada kolme omaa merkkiä samalle pysty-, vaaka- tai vinoriville.

Esimerkki:



- Ist **der** Ball **blau**?

- Nein, **er** ist **rot**.

Kopfhörer (mon.) lila? 	Hund braun? 	Buch grün? 
Fahrrad grau? 	Schuhe (mon.) weiß? 	Computer schwarz? 
Schlagzeug orange? 	Volleyball rot? 	Pferd gelb? 

SWE

D

röt

rot

grön

grün

blå

blau

vit

weiß

svart

schwarz

orange

orange

gul

gelb

grå

grau

brun

braun

lila

lila

rosaröd

pink

Keksi oma ristinolla kaavan avulla:

	Handy	
pink?		
		orange?
Gitarre	schwarz?	

Repetitionsübung: Das bin ich!



A Mach ein Poster und beantworte folgende Fragen.

Tee posteri vastaamalla seuraavia kysymyksiä:

- Wie heißt du? Wer bist du?
- Was sind deine Hobbys?
- Was magst du?
- Was ist dein deutsches Lieblingswort?

B Füge Bilder hinzu. Lisää kuvia (huom. muista lisätä lähteet!).

Beispiel:



Poster-Generator

C Präsentiere dein Poster. Esittle posterisi.



School Race

(© Juha-Matti Matilainen)

Luokka jakautuu joukkueisiin. Joukkue on kooltaan 3-4 oppilasta. Jokaisella joukkueella on nimi.

Luvassa on tehtävärasteja, jotka vaativat sekä tiimityöskentelyä että iloista ja rentoa mieltä. 😊

Tukikohdalta saat ensimmäisen vihjeen. Tehtävät tullaan osoittamaan suoritetuiksi tukikohdalle. Sen jälkeen saat seuraava vihje.



Kuvaaminen ja sosiaalinen media:

Jos otat rastilla vierailevista oppilaista kuvia, muista kysyä lupa kuvaamiseen!

Jos käytät oppilaiden tuottamaa materiaalia esim. verkkosivuillasi tai sosiaalisessa mediassa, muista pyytää julkaisemiseen oppilailta lupa!

(Kaarina Business Race: Ohje rastipisteille 2018)



ITSEARVIOINTI

Osaan...	sujuvasti	melko sujuvasti	osittain	melko vähän	Ei yhtään
kertoa omista harrastuksistani					
kysyä muilta harrastuksista					
persoonapronominit: ich, du,....					
saksan määräiset artikkelit					
värit					
taivuttaa säännölliset verbit					
ääntää saksankieliset kirjaimet					
...					

Mikä aihe oli helpoin ja mikä aihe oli vaikein? _____.

Millaiset oppimisvälineet kokeilit? _____.

Millaiset oppimisvälineet aiot vielä kokeilla? _____.

Työskentelen tavoitteellisesti ja huolellisesti
(merkitse rastilla):



Otin vastuuta omasta oppimisprosessistani
(merkitse rastilla):



Saksan kielen opiskelu on ollut mukavaa, koska _____.

Wie viel Motivation steckt in dir? Väritä, mitä lukemaa motivaatiomittari näyttää nyt:



Das ist wichtig!

Kommunikation/Aussprache

eu <oi>
 ä <e:>
 pf <pf:>
 au <au>
 h <ein äänny sanan keskellä>



Kreuzworträtsel, Freunde, Deutsch
 Sänger, ergänze
 Pferd, Kopfhörer
 blau, Hauptstadt, einkaufen
 Auf Wiedersehen, heißen, ähnlich

Thema

Sanojen ryhmittely kannattaa:

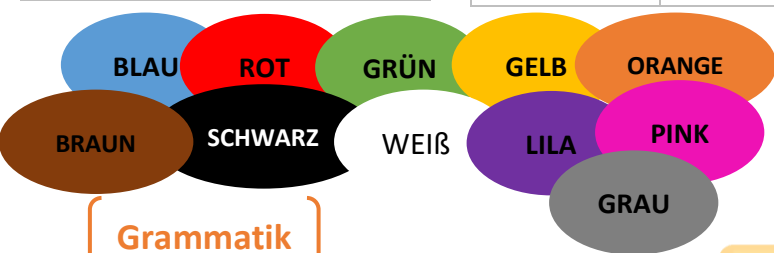
sillä muistat sanat helpommin ja huomaat mahdollisia säännöllisyyksiä!

Verben: spielen, fotografieren, schauen, surfen, fahren

D	...
chatten	
Eishockey spielen	
Fußball spielen	
fotografieren	
ins Kino gehen	
Filme schauen	

im Internet surfen	
reiten	
Fahrrad fahren	
Computer spielen	
schwimmen	
turnen	
Musik hören	
...	

D	...
das Hobby/ die Hobbys (pl.)	
die Freunde (pl.)	
der Computer	
das Internet	
das Handy	
die Kopfhörer (pl.)	
das Foto	
die Musik	
die Gitarre	
das Klavier	
das Schlagzeug (sg.)	
der Tänzer (m.) / die Tänzerin (f.)	
der Sport	
das Spiel	
der Spieler (m.) / die Spielerin (f.)	
der Ball	
das Fahrrad	
das Kino	
der Film	
...	



Grammatik

Persoonapronominit ja säännöllisten verbien taivutus:

	gehen	spielen	fahren	-?
ICH	gehe	spiele	fahre	-e
DU	gehst	spielst	fährst	-st
ER/SIE/ES	geht	spielt	fährt	-t
WIR	gehen	spielen	fahren	-en
IHR	geht	spielt	fahrt	-t
SIE	gehen	spielen	fahren	-en

Väritä artikkelit muistaaksesi niitä nopeammin!

Määräiset artikkelit:

SINGULAR/YKSIKKÖ PLURAL/MONIKKO

das Foto

die Fotos

die Spielerin

die Spielerinnen

der Film

die Filme

Ratkaisut

Lektion 1:

Zum Aufwärmen Teil 1 (S. 2)

Personalpronomen: wir, ich, ihr, sie, du, er/sie/es

Partikel: für, in, und, oder, unter, über

Verben: trainieren, spielen, haben, starten, bloggen, einloggen

Länder: England, Deutschland, Finnland, Schweden, Frankreich, Italien

Technik: Radio, Computer, Internet, App, Handy, Kamera

Sportarten: Leichtathletik, Tennis, Fußball, Eishockey, Volleyball, Basketball

Zum Aufwärmen Teil 2 (S. 3-5):

Eishockey-WM 2019

Finnland, Kanada, USA, Slowakei, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Großbritannien

Finnland spielt am 10. Mai gegen **Kanada** und am 11. Mai gegen die **Slowakei**.

Deutschland spielt am 11. Mai gegen **Großbritannien**.

Fußball-WM 2022:

Wo findet die Fußball-WM 2022 statt? **c) in Katar**

Im Sommer ist es dort sehr **heiß**.

Social Media - Soziale Medien News:

B to love (**lieben**)

C to follow on Instagram (**bei Instagram folgen**)

A to dominate (**dominieren**)

D to make (**machen**)

Social Media - Soziale Medien Instagram:

E-Mail-Adresse = **email address**

Benutzername = **username**

anmelden/einloggen = to log in

sich registrieren = to register

Passwort = password

sehen = **to see**

weiter = **next**

Fotos und Videos = photos and videos

Handynummer = mobile number

deine Daten = **your data**

mit = with

Einkaufen bei Lidl:

Was kostet eine Flasche Cola? **a) 29 Cent**

Was kostet 1 Kg Kaffee? **b) 7 Euro und 58 Cent**

Die Aktionen sind gültig von **Montag** bis **Samstag**.

Finnische Musik in Deutschland:

Was? **Ein Konzert**

Wo? **in Hannover**

Welche Band? **Sunrise Avenue**

Wer ist der Frontmann? **Samu Haber**

Wie viele Fans waren am Konzert? **11 000 Fans**

Musikfestival im Sommer:

Was? **Rock in Vienna**

Wo? **in Wien**

Wann? **am 2.-5. Juni**

Wann spielen *Die Toten Hosen*? **am 5. Juni**

Wann spielen *Deichkind*? **am 4. Juni**

Wann spielen *Kings of Leon*? **am 3. Juni**

1: Magst du deutsche Musik? (S. 6)

- Hi! Wir sind **Silbermond**, eine **deutsche Pop-Rock-Band**. Wir kommen aus **Bautzen**, aus **Deutschland**.

- Hallo! Wir heißen **Rammstein** und sind eine **deutsche Rockband**. Wir kommen aus **Berlin**. Das ist die Hauptstadt von **Deutschland**.

- Hallo! Ich bin **Adel Tawil**, ein **deutscher Musiker, Songwriter und Produzent**. Ich komme aus **Berlin**. Das ist die Hauptstadt von **Deutschland**.

- Hi! ich bin **Namika**, eine deutsche **Sängerin und Rapperin**. Ich komme aus **Frankfurt am Main**, aus **Deutschland**.

- Hallo! Ich heiße **Robin Schulz** und bin ein **deutscher DJ und Produzent**. Ich komme aus **Osnabrück**, aus **Deutschland**.

2: Deutsche Buchstaben (S. 7)

b)

Hallo Lieblingsmensch

Manchmal fühl' ich mich hier falsch

wie ein Segelschiff im All

aber bist du mit mir an Bord

bin ich gerne durchgeknallt

selbst der Stau auf der A2

ist mit dir blitzschnell vorbei

und die Plörre von der Tanke

schmeckt wie Kaffee auf Hawaii, yeah

Auch wenn ich schweig, du weißt Bescheid

ich brauch gar nichts sagen, ein Blick reicht

und wird uns der Alltag hier zu grau

pack' ich dich ein, wir sind dann mal raus

Hallo Lieblingsmensch

ein riesen Kompliment

dafür, dass du mich so gut kennst

bei dir kann ich ich sein, verträumt und verrückt sein

... na na na na na na

danke Lieblingsmensch

schön, dass wir uns kennen ...

c)

ie: **Liebling, hier, riesen, wie**

ei: **ein, vorbei, schweig, weißt, Bescheid, reicht, sein**

sch: **Mensch, Segelschiff, blitzschnell, schmeckt, schweig, Bescheid, schön**

ß: **weiß**

ü: **fühle, dafür, verrückt**

ch: **manchmal, ich, mich, durchgeknallt, nichts, reicht, dich**

3: Fragen formulieren (S. 8)

- | | |
|--|--|
| 1) Wie heißt du? (W-Frage); | - <i>Hi! Ich bin Marita, und du?</i> |
| 2) Kommst du aus Hannover? (Ja/Nein-Frage); | - <i>Nein, ich komme aus Hamburg.</i> |
| 3) Woher kommst du? (W-Frage); | - <i>Ich komme aus Helsinki, und du?</i> |
| 4) Wie geht's dir? (W-Frage); | - <i>Ganz gut, und dir?</i> |

4: Punkt oder Fragezeichen? (S. 8)

- 1) Was heißt „Grüezi“ auf Finnisch?
- 2) Hamburg ist eine Hafenstadt im Norden Deutschlands.
- 3) Wolfgang Amadeus Mozart kommt aus Österreich.
- 4) Ist Helsinki die größte Stadt Finnlands?
- 5) In Deutschland leben fast 83 Millionen Menschen.
- 6) Wie viele Menschen leben in Österreich?

5: Bild und Satz (S. 9)



Ich bin Schüler.

Ich habe eine Idee.

Ich bin glücklich.

Sie haben eine Frage.



I am a student.

I have an idea.

I am happy.

I have a question.

6: haben oder sein (S. 9)

- 1) Der Sommer ist sehr heiß in Katar. In Finnland ist es nicht so heiß, aber es ist nicht so regnerisch wie in Irland oder Großbritannien.
- 2) Deichkind hat ihr Konzert am 5. Juni am Festival *Rock in Vienna*. Wann hat die Band Rammstein ein Konzert? Morgen haben wir am Konzert von Marc Forster, seid ihr auch dabei?
- 3) Oh nein, ich finde mein Handy nicht. Weißt du, wo es ist? Bist du Armin Belzer? Nein, tut mir leid, ich bin nicht Armin Belzer.

7: Na, wie geht's? (S. 9)

A: - Hi Tom, wie geht's dir? Super...

B: - Hallo Anja, wie geht's dir? Ich bin müde...

C: - Hallo Lukas, wie geht's dir? Nicht so gut...

D: - Hi Louis, wie geht's dir? Ich bin fürchterlich krank...

10: Wie heißen sie? (S. 12)

- Melanie Behringer - Nicole Banecki - Fatmire Bajramaj - Nadine Angerer

Lektion 2:

1: Hobbys (S. 15)

<u>G</u> der Chat	chatten
<u>C</u> das Foto/die Fotos	fotografieren
<u>D</u> das Internet	im Internet surfen
<u>F</u> die Musik/der Musiker/ die Musikerin*	Musik hören/spielen
<u>E</u> der Eishockeyspieler/ die Eishockeyspielerin	Eishockey spielen
<u>I</u> der Fußballer/ die Fußballspielerin	Fußball spielen
<u>H</u> das Kino	ins Kino gehen/Filme schauen
<u>A</u> das Computerspiel	Computer spielen
<u>J</u> das Pferd	reiten
<u>B</u> das Fahrrad	Fahrrad fahren

2: Aussprache (S. 15)

- 1) **C**omputer **s**pielen/**E**ishockeyspielerin/**F**ilme **s**chauen/ **M**usik **h**ören
- 2) **F**ußball **s**pielen/das **P**ferd/der **M**usiker/**f**otografieren
- 3) **d**ie **F**otos/das **K**ino/das **F**ahrrad/**F**ahrrad **f**ahren

4: Was magst du? (S. 16)

A: Magst du Musik? Nein, ich mag lieber Sport.

B: Magst du Fußball? Nein, ich mag lieber Musik.

C: Magst du Computer spielen? Ja, ich mag Computer spielen.

Tykkäätkö...? = **Magst du...?**

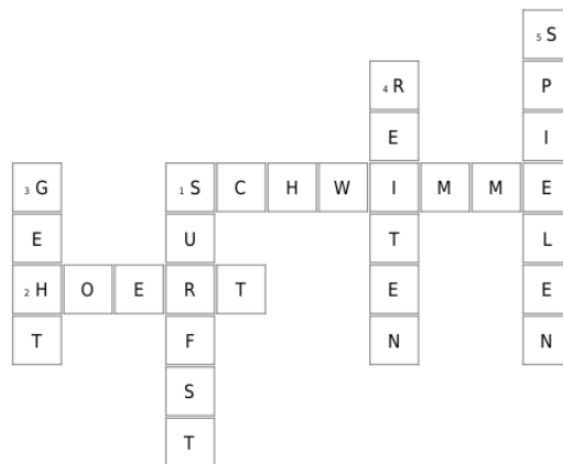
Kyllä, tykkään... = **Ja, ich mag...**

Ei, tykkään mielummin... = **Nein, ich mag lieber...**

5: Grammatik: Personalpronomen und Verbkonjugation (S. 17)

	kommen	fotografieren	gehen	schauen	hören	surfen	spielen	fahren	-?
ICH	komme	fotografiere	gehe	schaue	höre	surfe	spiele	fahre	-e
DU	kommst	fotografierst	gehst	schaust	hörst	surfst	spielst	fährst	-st
ER/SIE/ES	kommt	fotografiert	geht	schaut	hört	surft	spielt	fährt	-t
WIR	kommen	fotografieren	gehen	schauen	hören	surfen	spielen	fahren	-en
IHR	kommt	fotografiert	geht	schaut	hört	surft	spielt	fahrt	-t
SIE	kommen	fotografieren	gehen	schauen	hören	surfen	spielen	fahren	-en

Extraübung Hobbys: Ein Kreuzworträtsel (S. 17)



6: Shell Jugendstudie 2015 (S. 18)

Freizeit

1) Also, ich **treffe** mich sehr gern mit meinen Freunden. Ich **mache** viel Sport mit ihnen, auch draußen in der freien Natur.

2) Also, ich **treffe** mich am liebsten mit Freunden und **spiele** Volleyball.

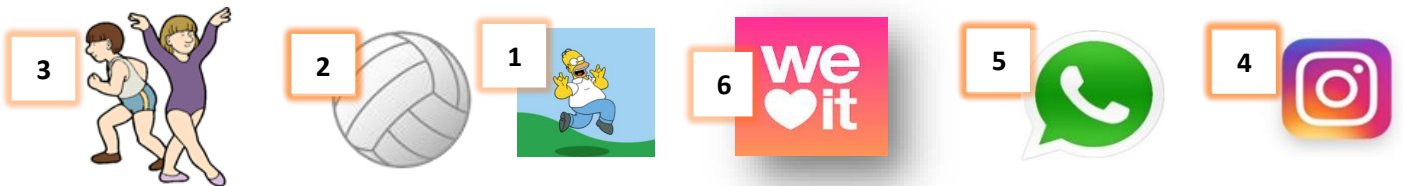
3) Ich **mache** was mit meinen Freunden, und ich **turne** gerne.

Internet

4) Auf **Facebook** bin ich nicht mehr so oft, das ist mir nicht so wichtig. **Instagram** schon öfter, aber nur, um ab und zu mal abchecken, mal reinschauen, wenn man Langeweile hat.

5) **Facebook** ist für mich jetzt nicht so wichtig persönlich, aber **WhatsApp** oder **Instagram**, da bin ich schon täglich drauf. Also das ist für mich wichtig.

6) **Snapchat** und **WhatsApp**, und dann auch **Instagram**, **We Heart It**... **Pinterest**...



7: Personalpronomen: er oder sie? (S. 19)

1) **Sie** turnt gerne.

2) **Er** trifft sich sehr gern mit seinen Freunden. **Er** macht viel Sport mit ihnen.

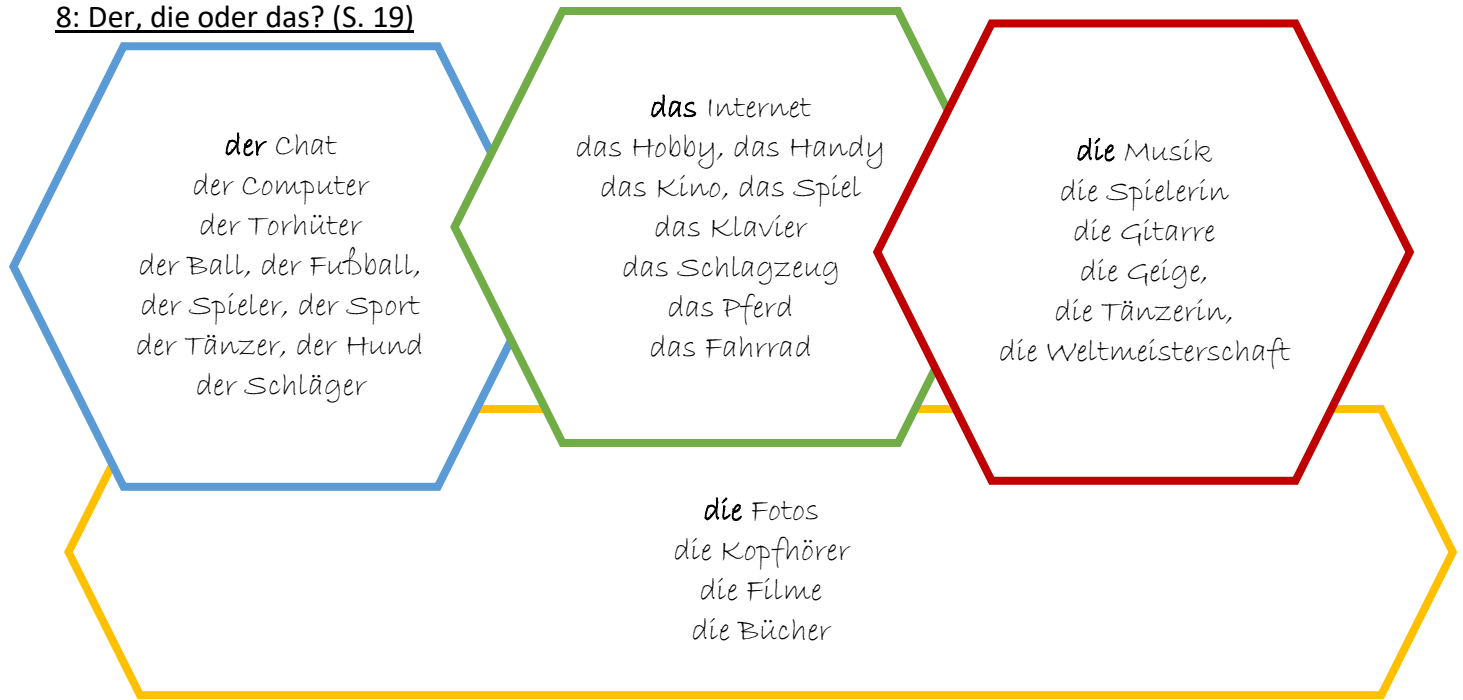
3) Auf Facebook ist **er** nicht mehr so oft.

4) **Sie** hat Snapchat, WhatsApp, Instagram, We Heart It und Pinterest.

5) **Sie** spielt Volleyball.

6) **Sie** ist täglich auf WhatsApp oder Instagram.

8: Der, die oder das? (S. 19)



10: Aussprache (S. 20)

- 1) Alle **Freunde** von Phillip lernen **Deutsch**. Die **Hauptstadt** von **Deutschland** ist **Berlin**.
- 2) Wir ergänzen das **Kreuzworträtsel**. **Ich** und meine **Freundin** **kaufen** ein **Haus**.
- 3) Das **Pferd** **bleibt** im Stall, wenn es regnet. **Nein**, ich mag **lieber** die Farbe **Blau**.

Lähdeluettelo

Fotos

Seite 3: Hintergrund: https://www.clipartmax.com/middle/m2H7i8K9Z5N4N4A0_cool-down-clipart-for-kids-warm-up/ (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 4: oben: <https://www.sport.de/eishockey/iihf-wm/spielplan/>; unten: http://www.spiegel.de/thema/fussball_wm_2022/ (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 5: oben: <https://onlinemarketing.de/news/instagram-top-10-deutschland-instagrammer>; mitte: <https://www.instagram.com>; unten: <https://www.lidl.de/de/montag-21-01/c12933> (Letzter Aufruf am 18.1.2019)

Seite 6: oben: <http://www.neuepresse.de/sunrise-avenue>; unten: <http://www.rockinvienna.at> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 7: oben: <https://de.wikipedia.org/wiki/Silbermond>; links: www.hessentag2019.de/silbermond-beim-hessentag; <https://www.fan-lexikon.de/musik/adel-tawil/bilder-adel-tawil-portraet.16543.html>; <https://www.warnermusic.de/robin-schulz>; rechts: <http://www.morecore.de/news/rammstein-veroeffentlichen-ihr-neues-album-im-fruehjahr-2019/>; https://de.wikipedia.org/wiki/Namika#/media/File:1LIVE_Krone_2015-3381.jpg © Superbass / CC-BY-SA-4.0 (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 9: Hintergrund: <https://clipartstation.com/who-is-it-clipart-5/> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 10: unten: <https://thenextweb.com/facebook/2017/10/03/messenger-facebook-consistent-emoji/> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 11: oben rechts und mitte links: <https://kristianmitk.wordpress.com/2016/03/01/grusformeln-im-deutschsprachigen-raum/>; unten links: https://de.wikipedia.org/wiki/Gummibär#/media/File:Gummy_bears.jpg © Thomas Rosenau; unten mitte: <http://fi.weetabix.fi/brands/alpen/original-muesli>; unten rechts: <https://www.wien.gv.at/verkehr/ampeln/neue-ampelsymbole.html> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 12: oben rechts: <http://clipart-library.com/clipart/2102.htm> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 13: oben links nach rechts: <https://www.flickr.com/photos/48861782@N05/6511416449> ©Thomas Rodenbücher; <https://www.flickr.com/photos/48861782@N05/7738350322> ©Thomas Rodenbücher; <https://www.flickr.com/photos/48861782@N05/6511415097> ©Thomas Rodenbücher; https://de.wikipedia.org/wiki/Nadine_Angerer#/media/File:2011-08_Nadine_Angerer.JPG ©Oliver Vogler mitte: https://www.duden.de/_media_/full/F/Fussballfeld-201020127564.jpg ©salvatore (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 16: oben links nach unten rechts: https://www.clipartmax.com/middle/m2i8H7b1i8d3i8H7_2000px-old-computer-game-video-game-controller-clip-art/; <https://www.ferienhaus-tirol.de/tirol-tipps/aktivitaeten/radfahren-in-tirol.html>; <https://psbpr.org/digital-camera-clip-art/kisspng-digital-cameras-photography-clip-art-photo-5ab9ed4aee9b75-camera/>; <https://www.freeiconspng.com/img/20275>; <http://getdrawings.com/ice-hockey-clipart#ice-hockey-clipart-20.jpg>; <http://www.ggs-heinrichstrasse.de/musik-jeki-ensemble-mit-tollem-auftritt-in-der-realschule-broich/>; <https://www.internet-abc.de/kinder/lexikon/a-g/chat-chatten/>; <https://clipartstation.com/kino-clipart-14/>; https://www.dfb.de/news/detail/gegen-frankreich-deutschlands-frauen-haben-die-nase-vorn-199057/?no_cache=1&cHash=8a21a6a99d2fd3eff1116e6947bdfb2d;

<https://de.clipartlogo.com/istock/rider-on-horse-1594877.html>; unten: <http://clipart-library.com/clipart/2102.htm> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 17: rechts oben nach unten: <http://clipart-library.com/clipart/376933.htm>;
<https://blog.hnf.de/warum-konrad-zuse-nicht-den-nobelpreis-bekam/>;
<https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:DFBEagle.svg> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 19 und 30: oben links nach rechts: <http://papunet.net/taxonomy/term/2378> ©Elina Vanninen;
<http://clipart-library.com/clipart/8czraaKdi.htm>; <https://www.pinoyfitness.com/homer-run-pf/>; unten links nach rechts: <https://www.amazon.de/WeHeartIt-com-We-Heart-It/dp/B00EIEPGB2>;
<https://whatsappbrand.com>; <https://www.iconfinder.com/search/?q=instagram> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 20: oben rechts: <http://www.don-mcduck.de/stories/trallala.php> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 22: oben links nach unten rechts: <http://clipart-library.com/clipart/kiKorXprT.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/708065.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/BpT5nKji9.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/rTLoRpByc.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/66503.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/ATbjRjpRc.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/kT85j47nc.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/8iEbK9ria.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/1448339.htm>; <http://clipart-library.com/clipart/BcgE8o5qi.htm> (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Texte

Seite 8 und 27: Songtext von Lieblingmensch © Sony/ATV Music Publishing LLC, Universal Music Publishing Group, BMG Rights Management

Seite 19 und 30: Shell Jugendstudie 2015. www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie.html (Letzter Aufruf am 28.2.2019)

Seite 22: Drei-gewinnt-Spiel: Anleitung. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Ristinolla> (Letzter Aufruf am 6.3.2019)

Seite 23: Spiel: School Race. <https://liikkuvakoulu.fi/ideat/school-race>; als PDF-Datei unter:
https://peda.net/jyvaskyla/liikkuvakoulu/materiaalipankki/klo/school-race:file/download/b5827aa6e83b03b4ca2450f073165c9923e933fc/2185-School_Race-esitys.pdf (Letzter Aufruf am 6.3.2019)

Seite 23: Kaarina Business Race 2018: Ohje rastipisteille. Als PDF-Datei unter:
https://www.kaarina.fi/opetus_ja_koulutus/ajankohtaista/fi_FI/KBR_yrityksille/_files/100586798696182543/default/KBR2018%20Ohje%20rastipisteille.pdf (Letzter Aufruf am 6.3.2019)